

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA  
DOCTORADO EN DINÁMICAS DE CAMBIO  
EN SOCIEDADES MODERNAS Y  
AVANZADAS**



---

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE  
GÉNERO EN EL PROFESORADO DE PRIMER  
Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DE HONDURAS. DIAGNÓSTICO Y LÍNEA DE  
FORMACIÓN**

---

**Tesista: Paola Carolina Bulnes García**

**Director: Dr. Celso Sánchez Capdequí**

**Pamplona, Diciembre de 2013**

---

# **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN EL PROFESORADO DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE FRANCISCO MORAZÁN. DIAGNÓSTICO Y LÍNEA DE FORMACIÓN**

---

## **DEDICATORIA.**

A la memoria de mi padre,  
al cariño de mi madre,  
a mi hermana y hermano,  
a mi tío Soleno y Gisela Rivera.

# AGRADECIMIENTOS.

## Agradezco...

A mi asesor de tesis, el Dr. Celso Sánchez Capdequí por su dedicación, disposición y orientación, muchas gracias.

Al Programa Erasmus Mundus, Lote 20b, por la oportunidad de estudio otorgada.

A la Dra. Gloria Lara, Ex Vicerrectora del antiguo departamento de Dirección de Cooperación Externa de la UPNFM, por su orientación, apoyo y confianza.

A la Coordinadora de becarios Erasmus Mundus de la sección de Relaciones Exteriores de la UPNA, Susana Irisarri Primicia, por su disposición y atenciones prestadas.

A mi colega y amiga MSc. Karen Margarita Mazariegos, por su confianza y ayuda en cada trámite, que mi lejanía impidió solventar personalmente.

A mamá, porque nunca ha dudado de mí.

A Erika Bulnes y Lenin Bulnes por estar siempre conmigo.

A todos y todas,

Muchas Gracias.

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN.</b>	<b>7-14</b>
<b>PARTE I. MARCO METODOLÓGICO.</b>	<b>15-37</b>
<b>CAPÍTULO I: ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO.</b>	<b>16</b>
I.1 Elección del tema.	17
I.2 Diseño de la investigación.	18-23
a. Problema y objetivos.	18
b. Estructura del estudio	19
c. Población objeto de estudio y tamaño de la muestra.	23
I.3 Sobre la metodología	23-29
a. Sobre las fuentes utilizadas	29
I.4 Descripción de las técnicas de investigación social utilizadas.	29-34
a. Rastreo documental.	30
b. Técnica de recogida de información e instrumentalización.	30
c. Proceso de elaboración del cuestionario y características.	31
d. Técnicas de análisis.	32
e. Instrumentos para el análisis.	33
f. Análisis de la información.	33
g. Sobre el profesorado involucrado.	33
I.5 Justificación de la investigación.	34
<b>PARTE II. MARCO TEÓRICO.</b>	<b>38-218</b>
<b>CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y DEL IMAGINARIO SOCIAL.</b>	<b>39</b>
II.1 La realidad como construcción social.	42
II.2 De la representación colectiva a la representación social.	55
II.3 Las relaciones entre representaciones sociales e imaginario social.	66
II.4 Lo simbólico, el lenguaje y la representación social.	80
<b>CAPÍTULO III: EL GÉNERO COMO CONSTRUCTO SOCIAL: UNA CATEGORÍA EN CONSTRUCCIÓN.</b>	<b>91</b>
III.1 Aproximaciones conceptuales al género.	91
III.2 El género en las Ciencias Humanas y Sociales.	101
III.2.1. Un acercamiento al feminismo y su tipología.	111
III.3 El proceso de socialización y la construcción de lo femenino y lo masculino.	122
III.3.1. Del cuerpo, la sexualidad y el poder.	151
<b>CAPÍTULO IV. GÉNERO Y EDUCACIÓN.</b>	<b>173</b>
IV.1 Educación y género en el marco de las políticas públicas de la Unión Europea y Latinoamérica.	174
IV.1.1 Sobre educación y género en la Unión Europea y Latinoamérica.	178
IV.1.2 Educación y género en el marco de las políticas públicas de Honduras.	194
IV.2 La escuela como constructora social del género.	202
IV.3 La actuación del profesorado como reproductor de simbolismos de género.	215
<b>PARTE III. MARCO CONTEXTUAL.</b>	<b>219-247</b>
<b>CAPÍTULO V. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN HONDURAS COMO MARCO DE INTERVENCIÓN.</b>	<b>220</b>

V.1 Honduras. Aspectos generales.	220
V.2 Antecedentes de la educación básica.	226
V.3 Conceptualización de la educación básica.	231
V.4 Objetivos, funciones y finalidad de la educación básica.	235
V.5 El perfil formativo del profesorado de educación básica.	237
V.6 Avances y desafíos de la educación básica en Honduras.	238
<b>PARTE IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y LÍNEA DE FORMACIÓN.</b>	<b>248-288</b>
<b>CAPÍTULO VI. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN EL PROFESORADO DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE FRANCISCO MORAZÁN.</b>	<b>249</b>
VI.1 Datos generales de la muestra estudiada.	249
VI.2 Acerca del grado de conocimiento de género en el profesorado.	254
VI.3 Acerca de la valoración del análisis de género en el profesorado.	255
VI.4 Las representaciones sobre la feminidad y la masculinidad en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán.	264
VI.4.1 Sobre las descripciones femeninas y masculinas.	264
VI.5 Sobre algunas creencias tradicionales que predominan en el imaginario social del profesorado.	267
VI.6 Sobre algunas prácticas pedagógicas del profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica.	273
VI.7 Priorización de los temas formativos a partir de los resultados obtenidos.	277
<b>CAPÍTULO VII. LÍNEA DE FORMACIÓN DOCENTE SOBRE GÉNERO A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.</b>	<b>279-288</b>
VII.1 Propuesta de línea de formación.	280
<b>CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.</b>	<b>289-290</b>
<b>CAPÍTULO IX. BIBLIOGRAFÍA.</b>	<b>291-303</b>
<b>CAPÍTULO X. ANEXOS.</b>	<b>304-308</b>

## Introducción.

El concepto de género fue acuñado en el ámbito de la psicología en la década de los años 60. Tiempo después, se retomó desde los estudios sociales y se incorporó años más tarde a los *estudios de la mujer*, espacio temático desde el que se contribuyó a deslegitimar las teorías que justifican las desigualdades entre hombres y mujeres y el determinismo biológico que conlleva la negación de las posibles transformaciones de las relaciones sociales entre ambos. Dichas teorías han justificado, desde el dominio del conocimiento científico, los roles y papeles que hombres y mujeres desempeñan en la vida cotidiana de tal forma que la sociedad —en general— asume de manera natural y sin cuestionamiento el carácter *androcéntrico* de las relaciones genéricas que impone el sistema patriarcal.

El *género* es una categoría que ha estado y está en proceso de construcción, es decir, ha sufrido diversas modificaciones y se interpreta de variadas maneras según —entre otras— las corrientes feministas, las ideologías individuales, la sociología, la psicología, la antropología social y más, específicamente, la antropología de género. Se trata de una categoría que ha provocado rupturas epistemológicas y ha promovido grandes debates internacionales. Es producto de las diferentes construcciones sociales. En esa medida, el estudio del *género* dista de ser una panacea en la teoría sociológica y su análisis seguirá siendo por mucho tiempo un fuerte punto de discusión en la academia, en las políticas de Estado, en las cumbres internacionales, en los foros y encuentros de feministas, entre otros.

En este trabajo, el *género* se concibe como el conjunto de construcciones culturales y sociales que se atribuye a los seres humanos basándose en la diferencia sexual. Hablar desde el *género* es diferente que hablar desde el *sexo*, y agregamos —en línea de Butler (1990)— que el género es una producción compleja a través de prácticas identificadoras y performativas; el género no es ni tan claro ni tan unívoco como a veces se nos hace creer. Es necesaria esta aclaración porque el término —que se ha difundido en la sociedad— generalmente se emplea como sinónimo de mujer, de lo femenino o, en el peor de los casos, sin referente claro y concreto.

(...) los hombres permanecen visualizándose (...) desde categorías abstractas y universales, por encima de lo social y lo corporal, biológico, y las mujeres siguen siendo representadas en lo particular y concreto (...) siguen siendo definidas como un sexo, un cuerpo. Y el hombre sigue siendo en cambio el ser trascendental de la razón, de la modernidad (Mendoza, 1995: 134).

Las imágenes culturales y los símbolos son las formas con las cuales los discursos y prácticas sociales construyen las nociones de *mujer*, la *sexualidad femenina* y *feminidad*, asimismo las nociones del *hombre*, la *sexualidad masculina* y la *masculinidad*; bien de una manera general, bien de maneras específicas de grupos étnicos, de clase, de orientación sexual, etcétera. Y es justamente en este sentido que la presente investigación describe las representaciones sociales y, más detalladamente, las percepciones que se tienen sobre el género.

Recordemos que las representaciones sociales son construcciones que se derivan de las prácticas sociales de hombres y mujeres. ¿Por qué hablar del género y de las representaciones que puedan existir sobre éste en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica? Un tipo de educación diferente por su especialidad de aplicación, ya que se trata de una educación que como tal se desarrolla y se reproduce con simbolismos, mitos y ritos propios del sistema educativo. Habrá que estudiar lo referente al lenguaje escolar, a los actores del proceso educativo, a los modelos de gestión de la institución educativa, a los espacios externos al aula, a la carga simbólica de los ritos escolares y a la relación pedagógica que tienen lugar en tal contexto. “En una educación simbólica coexisten signos y símbolos, imágenes y conceptos, mito y ciencia” (Mélích, 1996: 66).

En este sentido, es interesante referirnos a las representaciones sociales que sobre género tiene el profesorado, pues en el país no existen estudios específicos sobre el tema o sobre cualquier tópico relacionado con las representaciones sociales de género del profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica. Se trata de **escudriñar el imaginario social del profesorado** de educación básica, en el ánimo de analizar de qué manera conciben el género, y con ello, acercarnos a sus percepciones, opiniones y representaciones sociales de la categoría en análisis, así como conocer la valoración que tienen sobre la formación del género e identificar los temas formativos prioritarios del mismo y -a partir de ellos- proponer una línea formativa docente que responda a las necesidades encontradas. En esta propuesta la sociedad hondureña del futuro **se juega la posibilidad de corregir hábitos y costumbres que hoy por hoy parecen inalterables. En ello radica el potencial crítico y emancipador de la sociología.**

En función de lo anterior, y con el propósito de proporcionar un servicio público a la sociedad (hondureña), a través de la investigación sociológica, propongo el siguiente problema de investigación: **¿Cuáles son las representaciones sociales de género y cuál es la línea de formación docente prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán?**

Las preguntas que operacionalizan el problema de investigación planteado son:

1. ¿Cuál es el grado de formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica?
2. ¿Cuál es el grado de conocimiento y la valoración del análisis que tiene el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica sobre género?
3. ¿Cuáles son las representaciones sociales que el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica tiene sobre la feminidad y la masculinidad?
4. ¿Cuáles son los sesgos de género que se manifiestan en las prácticas pedagógicas del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica?
5. ¿Cuáles son los temas formativos prioritarios de género en la formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica a partir de los resultados obtenidos?



6. ¿Cuál es la línea de formación docente sobre género prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica a partir de sus representaciones sociales?

El objetivo general que persigue la investigación es **Conocer las representaciones sociales de género y línea de formación docente prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán**. Y con ello, generar debates y discusiones en el profesorado de la educación básica en torno a las imágenes de género que predominan en sus cosmovisiones.

En consecuencia, los siguientes son los objetivos específicos planteados:

1. Determinar el grado de formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.
2. Determinar el grado de conocimiento sobre género y exponer la valoración del análisis de género en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.
3. Identificar las representaciones sociales que tiene el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica sobre la feminidad y la masculinidad.
4. Describir los sesgos de género manifestados en las prácticas pedagógicas de género del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.
5. Identificar los temas formativos prioritarios de género en la formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica a partir de los resultados obtenidos.
6. Proponer una línea de formación docente sobre género para el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica a partir de sus representaciones sociales.

Para estudiar las representaciones sociales es necesario dar cuenta de los métodos a emplear para la recolección de la información y los instrumentos que se requieran. Cualquiera que sea el interés y la fuerza de un método de análisis, es evidente que el tipo de informaciones recogidas, su calidad y su pertinencia determinan directamente la validez de los análisis realizados y sus resultados. De ahí que la primera parte del estudio detalla los aspectos metodológicos que responden a las inquietudes sobre las herramientas que se utilizarían.

Jean-Claude Abric recomienda algunos tópicos que se deberán tomar en cuenta para elegir la metodología correcta. Según sus propias palabras, la elección de una metodología (recolección o análisis) “es determinada, por supuesto, por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, imposiciones de la situación etc.), pero también y de manera fundamental por el sistema teórico que sustenta y justifica la investigación” (Abric, 2001: 54). Por ello, nuestro estudio es de tipo interpretativo. No sólo prioriza el marco empírico, sino también, presta gran importancia al cuerpo teórico que sustenta y fundamenta esta investigación.

En tal sentido, nuestro estudio se ha realizado desde el paradigma cuali-cuantitativo. Es cualitativa tomando en cuenta a Echeverría (2004) en su planteamiento de que la teoría de las representaciones sociales intenta ofrecer una comprensión más social de las creencias de las personas, basada en la perspectiva del construccionismo social que tiene como supuesto básico que en la construcción del mundo social las creencias y los símbolos de los actores, en general, juegan un papel privilegiado. Siguiendo al autor, a través de la comunicación, del lenguaje, de las prácticas sociales, creencias culturales e instituciones sociales, se consigue la comprensión de los fenómenos sociales. En tal sentido, las representaciones sociales cambian a lo largo del tiempo y varían de una sociedad a otra a partir de la construcción social de significados.

El mundo de la vida cotidiana –en la estela de Schütz y Luckmann (2001)- no es una realidad privada, sino intersubjetiva y social. El individuo nace en un mundo histórico social, y su situación biográfica ya está socialmente delimitada y determinada por elementos sociales dados y expresados simbólicamente en un espacio de interacción. Las estructuras subjetivas de significatividades, desde el inicio, se desarrollan en situaciones intersubjetivas o bien, son instaladas mediatamente “en contextos de sentido socialmente determinados. Esto tiene especial significación para la constitución de las significatividades interpretativas subjetivas o para el conjunto de tipos y significatividades motivacionales” (Schütz y Luckmann, 2001: 236).

Dicha teoría de las representaciones sociales comparte presupuestos epistemológicos y ontológicos del construccionismo social tales como: el cuestionamiento a la racionalidad científica positivista; la dimensión construida de los hechos sociales; la naturaleza social del conocimiento científico y de sus prácticas; la evidencia de la naturaleza simbólica e histórica de la realidad social; el reconocimiento de la importancia de la reflexividad; la constatación del carácter dialéctico de la realidad social (carácter relacional y procesual de los fenómenos sociales); y, la idoneidad de la perspectiva construccionista para dar cuenta de la realidad social.

Por último, el carácter cuantitativo del estudio se justifica por las técnicas de investigación utilizadas, cuya descripción detallada se incluye en el primer capítulo. Añadimos, que la muestra utilizada fue de tipo intencionada (no probabilística), y seleccionada de acuerdo a criterios que evidentemente facilitaron el trabajo (la conmensurabilidad, la disponibilidad y el interés del profesorado por ser parte de la investigación). Además, se ha aplicado un cuestionario estructurado a la muestra definida, y, dicho instrumento ha cumplido con los requisitos de confiabilidad y validez debido a la calidad y pertinencia de la información recogida, al número de ítems y a la revisión de cómo otros estudios han medido las variables.

Sin embargo, se ha de tener en cuenta a Alonso (1998) cuando plantea que el enfrentamiento entre lo cualitativo y cuantitativo en sociología es tan viejo como radicalmente inútil. Según sus propias palabras, “presentar como sustitutivos y excluyentes enfoques cuya naturaleza complementaria y acumulativa se encuentra no tanto en la construcción técnica de los métodos como en la diversidad de niveles en los que se articula el objeto de conocimiento de la

sociología, es tratar de imponer como único, necesario o hegemónico un determinado estilo de hacer sociología; despreciando no sólo la capacidad de ambos enfoques para ofrecer resultados pausibles, precisos o relevantes, sino también el hecho de que éstos tienen *espacios de cobertura*, de la realidad social, sustancialmente distintos” (Alonso, 1998: 35-36).

En tal sentido, y en la estela del mismo autor, la investigación social cualitativa refiere al conocimiento analógico sobre lenguajes analógicos de lo social, por tanto, es borrosa e imperfecta, además, presupone mapas, y en esto se refiere a construcciones metafóricas que ayudan al ordenamiento y la inteligibilidad de la realidad comunitaria. Incide en que lo analógico es complementario de lo digital<sup>1</sup>, con sus limitaciones y espacios, pero “la investigación social corre el peligro de perder su sentido si sólo acude a la digitalización de forma de puntuar la realidad” (Alonso, 1998: 29).

Añadimos, además, que nuestra investigación es exploratoria-descriptiva. **Exploratoria** dado que aborda una problemática que aún no está suficientemente desarrollada en el país: son elocuentes las escasas investigaciones nacionales que sobre el tema se ha encontrado, aunque fuera del contexto nacional las investigaciones acerca de las representaciones sociales de género han sido muchas y variadas en diferentes contextos. Así se han localizado en Chile los trabajos de Brancamonte y Rojas (1996), Montecino (1997), Arriagada y otros (2004), Brevis y otros (2004), Echeverría (2004), Ortega y Sandoval (2004), Pisano (2004), Naranjo (2006), Flores (2007), Roca (2007); en Argentina los trabajos de Vásquez (2000), Sinay (2002) y Otero (2007); en Costa Rica el trabajo de Araya (2002); y en España los trabajos de Elejabarrieta (1991), Páez y Basabe (1992), García (1998), Greer (2000) y Gallego y otros (2001). Y **descriptiva** porque no pretende explicar ni encontrar las razones o causas que originan las representaciones sociales de género, sino más bien conocer cuáles son y cómo esas representaciones son expresadas por el profesorado, vale decir, generar conocimientos a partir de las percepciones del profesorado. Aún así, esta investigación es **crítica** porque se realiza un recorrido epistemológico que permite comprender el estado actual de las cosas, se trata de razonar que las representaciones sociales, el imaginario social, y el universo simbólico son: construcciones sociales, culturales y simbólicas.

Respecto a la estructura, la tesis se ha diseñado en cuatro grandes partes que contienen diez capítulos.

En la parte I se incluye el primer capítulo que refleja los aspectos metodológicos del estudio. En el mismo se expone la elección del tema, el diseño de investigación especificando nuevamente el problema central, preguntas y objetivos de estudio, así como su estructura, la población objeto de estudio y tamaño de la muestra. Luego, se define la metodología y las fuentes utilizadas. Se detalla, además, las técnicas de investigación social utilizadas,

---

<sup>1</sup> Alonso (1998) esboza la diferencia entre lo analógico y lo digital desde el concepto de Watlawick (1987). Dicha diferencia consiste en que lo analógico se refiere a lo no cuantificable porque no tiene valor de medida y lo digital a todo lo que es susceptible a traducirse en un valor numérico, proveniente de una cantidad que puede ser medible.

incidiendo en el rastreo documental, técnica de recogida de información e instrumentalización, se describe en qué consistió el proceso de elaboración del cuestionario y sus características, así como las técnicas, instrumentos e información del análisis, por último se exponen algunas características de los actores involucrados y la justificación que le da sentido a la investigación. Esta sección tiene la intención de especificar detalladamente todos los pasos de carácter metodológico que determinaron, en primer lugar, el diseño de la investigación y, en segundo lugar, la ejecución y elaboración del estudio, cumpliendo, así, con los requisitos mínimos y apropiados referentes a la metodología que exige una tesis de investigación doctoral.

La parte II -y clave en este estudio- consiste en la elaboración del marco teórico. La misma se compone de tres grandes capítulos (II, III, IV) que exponen la fundamentación teórica de las tres principales variables conceptuales del estudio: representaciones sociales, género, educación. El capítulo II se denomina *La formación de las representaciones sociales y del imaginario social*, sus apartados consisten en la fundamentación teórica de la realidad como construcción social; la transición conceptual de la representación colectiva a la representación social; las relaciones entre representaciones sociales e imaginario social; y por último, la relación entre lo simbólico, el lenguaje y las representaciones sociales.

Hemos iniciado dicho capítulo con la intención de examinar cómo la sociedad es creada por las proyecciones imaginarias y simbólicas del ser humano. El mundo de las representaciones no consiste siempre y en todos los casos en una mera imposición ideológica, antes bien, es la forma en que nos representamos a sí mismos(as). Siguiendo a Berger y Luckmann (1995) los orígenes de un universo simbólico arraigan en la constitución del ser humano; y si él mismo en sociedad construye el mundo, sólo es posible debido a esa abertura al mundo con la que nace, lo que implica, además, una falta de determinación instintiva y la inmediatez fisura entre el orden y el caos.

La existencia humana es, *ab initio*, una externalización continua. A medida que el hombre se externaliza, construye el mundo en el que se externaliza. En el proceso de externalización, proyecta sus propios significados en la realidad. Los universos simbólicos, que proclaman que *toda* la realidad es humanamente significativa y que recurren al cosmos *entero* para que signifique la validez de la existencia humana, constituyen las estribaciones más remotas de esta proyección (Berger y Luckmann, 1995: 134).

El capítulo III titulado *El género como constructo social: una categoría en construcción*, se refiere, en primer lugar, a las aproximaciones conceptuales que encontramos de género. Seguidamente exponemos la concepción del mismo en las ciencias humanas y sociales e intentamos, posteriormente, un leve acercamiento al feminismo y su tipología. A continuación, estudiamos el proceso de socialización y la construcción de lo femenino y lo masculino, incluyendo en su apéndice algunos fundamentos teóricos acerca del cuerpo, la sexualidad y el poder. El género, como categoría de análisis, es considerado en nuestro estudio como la variable conceptual que se convierte automáticamente en la columna vertebral del marco teórico. Su análisis pone de manifiesto que las diferencias sociales entre hombres y mujeres no son

inmutables, ni universales, ni objetivas, por lo tanto, las relaciones de género son susceptibles de cambio y pueden redefinirse en términos de mayor igualdad de género.

El capítulo IV denominado *Género y educación*, refiere primeramente a la educación y género en el marco de las políticas públicas de la Unión Europea (UE) y Latinoamérica. En esta sección incluimos aspectos específicos sobre la educación y género en la UE y Latinoamérica, así como aspectos puntuales de la educación y género en el marco de las políticas públicas de Honduras. En el último apartado nos referimos a la escuela como constructora social del género y abordamos la actuación del profesorado como reproductor de simbolismos de género. Este capítulo teórico justifica, además, la necesidad y pertinencia de nuestro estudio. La escuela como institución social está inserta en un conjunto de prácticas sociales y comparte un determinado imaginario social. Es, además, parte de un proceso histórico, político y social que le condicionan y al que la propia escuela quiere reorientar. Sin duda, la escuela se construye socialmente, y, como institución social, genera, a su vez, la vida cotidiana, produce y moldea conductas y realidades sociales cotidianas. **“Es esta posibilidad de trabajar con la realidad de la vida cotidiana, esta capacidad de transformar esa realidad de la vida cotidiana, lo que le da a la escuela la posibilidad de educar con perspectiva de género”** (Morel, 1996: 84).

La parte III se refiere al marco contextual del estudio. En este sentido el capítulo V denominado *La educación básica en Honduras como marco de intervención* inicia con una descripción sobre los aspectos generales de Honduras, con el objetivo de mostrar sus principales características y aproximar, casi fotográficamente, a todo lector o lectora extranjera y/o nacional a nuestro país, de modo que, conozca el contexto global o macro en el que se desarrolla la investigación. Seguidamente, se aborda la educación básica en Honduras como marco de intervención directo (micro), con el propósito de conceptualizarla y mencionar los objetivos, funciones y finalidad de la misma, así como detallar brevemente el perfil formativo del profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica y los avances y desafíos de la misma en Honduras. Esta sección o parte III de la investigación también contribuye a la contextualización del estudio empírico realizado.

Por último, el análisis de resultados y línea de formación propuesta se exponen en la parte IV. El capítulo VI *Las representaciones sociales de género en el profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica de Francisco Morazán* presenta en sus apartados las características generales del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Honduras, su grado de formación y de conocimiento de género como categoría en construcción. Acto seguido, se exponen las representaciones que sobre la feminidad y masculinidad tiene el profesorado, se muestran algunas de las creencias tradicionales y roles femenino y masculino que predominan en su imaginario social, así como la aceptación o rechazo de homosexuales, lesbianas, bisexuales u otras preferencias sexuales. En consecuencia, se identifican los temas formativos prioritarios de género en la formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán que ayudaron a definir la línea formativa pertinente.



Para finalizar el estudio, el capítulo VII *Línea de formación docente sobre género a partir de las representaciones sociales* presenta una propuesta de línea formativa docente sobre género a partir de sus representaciones sociales. Luego, en el capítulo VIII se esbozan las conclusiones del estudio que más allá de referir a los principales hallazgos empíricos (apartado VI.7) y conceptuales, radica en una reflexión personal sobre esta rica experiencia investigativa. Como puntos finales, en el capítulo IX Y X se muestra la bibliografía utilizada y los anexos considerados oportunos.

Agrego, además, que en esta investigación no sólo se han incluido las referencias bibliográficas pioneras de los principales precursores y autores(as) según cada variable conceptual estudiada en el marco teórico, sino también, se han revisado un sinnúmero de referencias latinoamericanas contemporáneas, que en tal contexto se han hecho distinguir y que, con el ánimo de ser coherente con el contexto de intervención de la presente investigación doctoral, he decidido incluir textos e investigaciones realizadas en mi realidad más inmediata. **Considero que aunque tales referencias no sean del conocimiento del jurado evaluador u otro público en general del entorno europeo, esta tesis es precisamente, un instrumento oportuno para tal fin.**

Cabe realizar una observación final. En mi ánimo la presente tesis se orienta, en primer lugar, no sólo para introducir la temática de género sino también —y esto es lo fundamental— para fomentar una mayor sensibilidad social y una actitud más políticamente reflexiva y comprometida en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán sobre las diferencias sociales y culturales, sobre los modos de vida y —sobre todo— sobre las opciones individuales del sujeto a ser social y sexualmente diferente. Y, en segundo lugar, pretendo que la presente tesis genere una actitud vigilante y crítica pero también tolerante sobre la naturaleza de nuestros imaginarios y sobre el modo en que determinan nuestras representaciones sociales y, más específicamente, nuestra percepción social.

# **PARTE I. MARCO** **METODOLÓGICO**

# CAPÍTULO I. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO.

*La herramienta fundamental de la investigación  
es la capacidad interpretativa del estudioso  
(Jensen, 1993)*

Las representaciones sociales e imaginario social se han estudiado –en su mayoría- con ayuda de los métodos cualitativos. Al menos en Hispanoamérica encontramos los siguientes estudios que ya –algunos- se han citados con anterioridad: Morel (1996), Vásquez (2000), Sinay (2002) y Otero (2006) en Argentina; Brancamonte y Rojas (1996), Montecino (1997), Arriagada y otros (2004), Brevis y otros (2004), Echeverría (2004), Ortega y Sandoval (2004), Pisano (2004), Naranjo (2006), Flores (2007) y Roca (2007) en Chile; el trabajo de Araya (2002) en Costa Rica; y Beriain (1990), Elejabarrieta (1991), Paéz y Basabe (1992), Sánchez Capdequí (1996), García (1998), Greer (2000), Gallego y otros (2001), Carretero (2003, 2006) y Sánchez-Muros (2008) en España. Y en países del entorno europeo, en especial Francia, el estudio de lo imaginario ha gozado de un enorme predicamento desde diferentes pautas y enfoques. Autores como, en especial Castoriadis (1983), Durand (1964) y Maffesoli (2004) han roturado el escenario de lo imaginario en la reflexión tanto filosófica como sociológica.

Echeverría (2004) manifiesta que los estudios en el campo de las representaciones sociales utilizan habitualmente una amplia variedad de métodos de investigación, ya sean entrevistas individuales, grupos de discusión, y/o análisis de textos históricos o medios de comunicación de masas. De ahí el grado de elasticidad de la teoría respecto a la metodología de investigación. Siguiendo al autor, y dejando a un lado la elasticidad, resulta importante la coherencia de la teoría con los métodos de investigación en los estudios de las representaciones sociales, coherencia también requerida para los aspectos epistemológicos y la base de las metodologías a utilizar, así como el procedimiento de análisis de los datos. Se trata de satisfacer como mínimo tres requerimientos metodológicos, los cuales se refieren a la compatibilidad entre: epistemología y métodos; métodos de investigación y teoría; y la teoría, los métodos de investigación y el análisis.

Pero más allá de las representaciones sociales, Hawes (2002) afirma que la investigación como proceso pone en marcha diversos recursos y mecanismos que orientan la producción de conocimiento significativo, y su validación en medio de una comunidad determinada. La misma tiene un formato bien definido. Así las cosas, en este capítulo se presentan de forma ordenada todos los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del estudio en cuestión. Huelga decir que se especificará con más detalle el por qué este estudio no se sirve del paradigma cualitativo de manera exclusiva (como las investigaciones sobre representaciones sociales anteriormente citadas), sino que realiza la crítica desde el paradigma cuali-cuantitativo.



## I.1 ELECCIÓN DEL TEMA

La elección del tema que nos compete no fue al azar ni de forma improvisada. La inquietud y, más tarde, la selección de este objeto de estudio, hunde sus raíces en los estudios de los cursos de postgrado realizados en Honduras<sup>2</sup>, en los cuales se había empezado la aproximación a algunos temas sociológicos que, de cierta forma, eran ajenos al plan de estudios de la carrera universitaria cursada<sup>3</sup> y, de igual modo, también obedece a que el análisis de la categoría género es bastante reciente en la academia<sup>4</sup> y aún más en el contexto hondureño. En tal sentido, la tesis de maestría presentada por la doctoranda en el año 2007 perseguía el objetivo de conocer las representaciones sociales del estudiantado y profesorado de la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Tal estudio arrojó resultados muy preocupantes en cuanto a que el imaginario social y representaciones de género de estudiantes y docentes reflejaron el predominio de roles, estereotipos y creencias tradicionales del sistema patriarcal. Pero lo más inquietante tenía que ver con las consecuencias de lo anterior para el conjunto de la sociedad hondureña, debido a la naturaleza misma de la institución, ya que se trata de un centro académico encargado de preparar y formar a los formadores, donde el carácter pedagógico constituye su sentido básico. Esto se traduce en que tales representaciones sociales se están transmitiendo de una forma más directa, rápida y aproblemática al estudiantado de Educación Básica de Honduras.

En consecuencia, el interés por realizar una investigación en la Educación Básica aumentó con mayor ímpetu. La elección del tema viene dado en el marco de las reformas e innovaciones educativas inherentes al curso de la vida moderna, en donde la perspectiva de género ha influido –aunque no lo suficiente– en la Política Educativa Nacional de Honduras. Y, adquiere un protagonismo transcendental en el nuevo contexto global y en el desarrollo de cualquier nación, como reflejan las palabras de uno de los máximos representantes de la institución política de la Unión Europea en años pasados (actualmente no tiene ningún cargo), Jacques Delors: “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, citado en Gil, 2001: 2).

Sin duda, este estudio aborda una temática muy presente en los debates sociales, culturales y educativos en nuestros días. Se remite al tema de las representaciones sociales de género en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica. En este sentido coincidimos con Harding (1993) cuando afirma que el tratar las dinámicas de dominación desde el problema de género no impone sólo una línea de investigación, hay algo más, **una implicación personal y una actitud crítica ante las desigualdades**. Tal

---

<sup>2</sup> Se hace referencia a los estudios de los cursos de postgrado a nivel de Maestría en género y educación en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras, en los años 2004-2006 cursados por la doctoranda.

<sup>3</sup> Se hace referencia a los estudios universitarios de la licenciatura en Economía: Ciencias empresariales, La Habana, Cuba, en los años 1998-2003 cursados por la doctoranda.

<sup>4</sup> El género como categoría de análisis se inserta en la academia a partir de la década de los años 60, en concreto, desde que la psicología hizo la diferenciación entre sexo y género.

afirmación aporta a esta investigación una finalidad social: establecer una línea de formación que contribuya a una mayor equidad de género en la educación. De algún modo, se trata de incidir en la investigación social como un servicio público del que se sirve el actor contemporáneo para comprender mejor los significados de un contexto de acción que le influye y en el que él quiere intervenir reflexivamente.

## I.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### *a. Problema y objetivos.*

Según Kerlinger (2002) existen varios criterios a considerar en el planteamiento del problema de investigación, los cuales se resumen en:

- ✓ La relación entre dos o más variables debe reflejarse en el problema (en estudios cuantitativos).
- ✓ El problema se formula como pregunta, sin ambigüedades.
- ✓ El planteamiento implica realizar una prueba empírica (cuantitativo) o recolección de datos (cualitativo).

El problema presenta tres elementos básicos e interrelacionados entre sí, que, a la sazón, conforman los objetivos del estudio, las preguntas de investigación y la justificación de la misma. Por tanto, el problema de investigación planteado en este estudio es el siguiente: **¿Cuáles son las representaciones sociales de género y cuál es la línea de formación docente prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán?**

Sampieri (2003: 46) manifiesta que “las preguntas pueden ser más o menos generales, (...) pero en la mayoría de los casos es mejor que sean más precisas”. De la pregunta central de este estudio se derivan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el grado de formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica?
2. ¿Cuál es el grado de conocimiento y la valoración del análisis que tiene el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica sobre género?
3. ¿Cuáles son las representaciones sociales que el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica tiene sobre la feminidad y la masculinidad?
4. ¿Cuáles son los sesgos de género que se manifiestan en las prácticas pedagógicas del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica?
5. ¿Cuáles son los temas formativos prioritarios de género en la formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica a partir de los resultados obtenidos?
6. ¿Cuáles es la línea de formación docente sobre género prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica a partir de sus representaciones sociales?

Ahora bien, siguiendo las enseñanzas de Durkheim (1997) vertidas en *Las reglas del método sociológico* los objetivos deben establecerse de la manera más precisa posible para evitar posibles desviaciones y ser susceptibles de lograrse. En esta investigación el objetivo general que se ha establecido como guía del estudio pasa por: **Conocer las representaciones sociales de género y línea de formación docente prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán.**

Por tanto y siguiendo la consistencia con las preguntas de investigación, los objetivos específicos son:

1. Determinar el grado de formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.
2. Determinar el grado de conocimiento sobre género y exponer la valoración del análisis de género en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.
3. Identificar las representaciones sociales que tiene el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica sobre la feminidad y la masculinidad.
4. Describir los sesgos de género manifestados en las prácticas pedagógicas de género del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.
5. Identificar los temas formativos prioritarios de género en la formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica a partir de los resultados obtenidos.
6. Proponer una línea de formación docente sobre género para el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica a partir de sus representaciones sociales.

#### **b. Estructura del estudio**

Aunque la estructura del estudio se ha mencionado en la introducción, en esta sección se ofrecerá más precisión sobre la misma. La investigación está estructurada en cuatro grandes partes:

**Parte I. Marco Metodológico:** en esta sección se incluye sólo el capítulo I denominado *Aspectos metodológicos del estudio*. Incorpora una importancia indiscutible puesto que da respuesta a tres de las preguntas centrales que se deben formular –y nunca evadirse– al iniciar cualquier investigación **¿Qué investigar? ¿Cómo se va a investigar el tema definido? ¿Para qué o por qué investigar dicho tema?**, de ahí que los apartados establecidos sigan el orden de las mismas. Aportamos así una breve reseña sobre la elección del tema, para luego introducir el diseño de la investigación, los objetivos que se persiguen, la estructura del estudio y la delimitación de la población y la muestra a estudiar. Seguidamente, se presenta y explica la elección y fundamentación del paradigma bajo el cual se asienta el estudio, así como las fuentes empleadas, especificando y describiendo las referencias bibliográficas consultadas en cada uno de los capítulos de la tesis. A continuación, se describen las técnicas de investigación social utilizadas, especificando el rastreo documental, la técnica de recogida de información e

instrumentalización, el proceso de elaboración del cuestionario y sus características, partiendo obviamente de su fundamentación teórica. Además, se exponen las técnicas, instrumentos e información de análisis y se hace una caracterización de los actores involucrados en el estudio. Por último, se contesta a la tercera pregunta que concierne a la justificación del estudio, y, por tanto, dota de sentido nuestra investigación.

**Parte II. Marco Teórico:** en esta segunda parte del estudio se incluyen los tres capítulos de fundamentación teórica que responden a las variables conceptuales de mayor interés (representaciones sociales, género, educación). El capítulo II, denominado *La formación de las representaciones sociales y del imaginario social*, esboza cuatro apartados que presentan según su naturaleza un recorrido epistemológico desde los principales precursores y autores. Así, se analiza la realidad como construcción social; el paso que se da de las representaciones colectivas a las representaciones sociales; las relaciones entre las representaciones sociales y el imaginario social; lo simbólico, el lenguaje y la representación social. Este capítulo es transcendental para una mejor comprensión de la fuerza valorativa de los imaginarios sociales en tanto que operan como guía de la construcción social de la realidad, su autorepresentación, la identidad, la subjetividad, la socialización, las prácticas sociales y cotidianas, etc.

El capítulo III titulado *El Género como constructo social: Una categoría en construcción*, presenta la incorporación del concepto de género y sus consecuencias epistemológicas. Este capítulo intenta aproximarnos a las definiciones aportadas por la academia sobre género. Se incide en la condición de construcción simbólica y social, se describe cómo se ha manifestado el género desde las ciencias humanas y sociales, se estudia el feminismo y su tipología, hasta llegar a las teorías más recientes como la *queer* y el *ecofeminismo*. Luego, se hace una revisión conceptual sobre la socialización desde diversas perspectivas, se analiza cómo se va construyendo la llamada feminidad y masculinidad a través de la misma y se conceptualiza el cuerpo, la sexualidad y el poder que se ejerce sobre ellos.

En el capítulo IV *Género y educación*, se presenta la educación y género en el marco de las políticas públicas de la Unión Europea y Latinoamérica. Es aquí donde se detallan las acciones que sobre educación y género se han llevado a cabo en dichos contextos, así como, la educación y género en el marco de las políticas públicas de Honduras. Se analiza el proceso de construcción social del género en la escuela (uno de los principales agentes de socialización), y se describe la actuación del profesorado como reproductor de simbolismos de género. Este capítulo establece una relación directa entre género y educación y presenta el contexto europeo, no con el interés de establecer una comparación, sino porque ha impuesto el marco referencial para Latinoamérica.

**Parte III. Marco contextual:** Al igual que la primera parte de esta investigación, esta tercera sólo presenta un capítulo (V) que se refiere a la variable contextual del estudio. Por ello el capítulo V se denomina *La educación básica en Honduras como marco de intervención*, en el cual se expone primeramente una caracterización de Honduras como el marco global del estudio, y luego una

descripción del marco directo de la investigación. De este modo, exponemos la conceptualización de la educación básica, sus objetivos, funciones y finalidad fundamentales, así como el perfil formativo del profesorado, sus avances y desafíos. Este capítulo pretende dar cuerpo a la tesis y ofrecer las causas hermenéuticas a los lectores de la misma para que se comprenda el conjunto de desafíos y problemas ante el que se encuentra la población y la muestra a estudiar.

**Parte IV. Análisis de resultados y línea de formación:** Esta última parte del estudio muestra el trabajo empírico realizado. La misma contiene cinco capítulos que ponen fin a la investigación. En primer lugar, se encuentra el capítulo VI, que presenta los datos generales de la muestra estudiada, su grado de formación y de conocimiento de género. Se esbozan, además, las representaciones que sobre la feminidad y masculinidad tiene el profesorado de primer y segundo ciclo, así como la aceptación o no de las preferencias sexuales. Este capítulo presenta también, los temas formativos prioritarios de género en la muestra estudiada.

El capítulo VII propone la línea de formación docente sobre género a partir de las representaciones sociales del profesorado estudiado, en aras a contribuir a la búsqueda de una educación más igualitaria, equitativa y respetuosa de las diferencias y preferencias del complejo entramado social. Luego, en el capítulo VIII se presentan las conclusiones como resultado del proceso reflexivo que conlleva todo proceso investigativo. Y para finalizar, el capítulo IX muestra las referencias bibliográficas consultadas y en el capítulo X se incluye como anexo el cuestionario aplicado.

Para finalizar esta sección, y en el ánimo de una mejor comprensión estructural -siguiendo el modelo de Zaragoza (2003)- se mencionan a continuación las fases por las que transitó la investigación:

#### **FASE I. Elaboración del perfil del proyecto de investigación.**

Objetivos:

- ✓ Definir el tema, objetivos y preguntas de investigación.
- ✓ Definir estrategia metodológica, estructura y muestra de la investigación.
- ✓ Elaborar el diseño de la investigación.

Actividades:

- ✓ Revisión bibliográfica de literatura sobre metodología de investigación social.
- ✓ Redacción del diseño o perfil del proyecto de investigación.

#### **FASE II. Revisión documental (exploración).**

Objetivos:

- ✓ Explorar posibles fuentes de información.
- ✓ Revisar tesis de grado, maestría y doctorado sobre las representaciones sociales.
- ✓ Revisar literatura sobre las principales variables del marco teórico (representaciones sociales/imaginario social; género; educación).

Actividades:

- ✓ Análisis de la literatura y tesis encontradas.
- ✓ Redacción del marco teórico y contextual.

### **FASE III. Trabajo empírico.**

Objetivo:

- ✓ Diseñar, codificar y aplicar el cuestionario estructurado.

Actividades:

- ✓ Elaboración del cuestionario.
- ✓ Aprobación o rechazo del cuestionario por jueces y expertos.
- ✓ Realización de prueba piloto del instrumento aprobado.
- ✓ Aplicación del cuestionario al profesorado de primer y segundo nivel de Educación Básica de Francisco Morazán.
- ✓ Tabulación de datos en la matriz diseñada en el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 14.0.
- ✓ Análisis estadístico (frecuencia absoluta y relativa; cruce de variables).
- ✓ Obtención de gráficas de barras.

### **FASE IV. Evaluación e interpretación de resultados.**

Objetivos:

- ✓ Describir, analizar y valorar resultados obtenidos.
- ✓ Elaborar conclusiones empíricas principales.

Actividades:

- ✓ Análisis y valoración de los resultados teniendo en cuenta el marco teórico y contextual expuesto.
- ✓ Identificación de los principales temas formativos prioritarios de género en el profesorado.

### **FASE V. Línea de formación propuesta**

Objetivo:

- ✓ Proponer una línea de formación docente sobre género para el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán a partir de sus representaciones sociales.

Actividad:

- ✓ Revisión bibliográfica (europea y latinoamericana) sobre líneas de formación de género en diferentes niveles educativos.

### **FASE VI. Conclusiones, bibliografía y anexos.**

Objetivos:

- ✓ Exponer las reflexiones finales del proceso investigativo.
- ✓ Exponer las referencias bibliográficas utilizadas.
- ✓ Exponer los anexos pertinentes.

Actividades:

- ✓ Revisión del marco teórico y empírico.
- ✓ Redacción de las conclusiones.
- ✓ Revisión de las fichas bibliográficas.



### **c. Población objeto de estudio y tamaño de la muestra**

Hawes (2002) recomienda utilizar procedimientos muestrales cuando se producen los siguientes casos:

- ✓ La población es tan grande, que puede considerarse infinita en la praxis.
- ✓ La población está dispersa, lo que provoca altos costos.
- ✓ Se precisa destruir los entes muestrales.
- ✓ No se dispone de tiempo ni recursos para un estudio poblacional.
- ✓ Se busca resultados de tipo exploratorio y no se requieren conclusiones, sino que se usan de base para un muestreo más exigente.

A efectos de esta investigación, la población objeto de estudio es el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán. Debido a la mayor concentración de los profesionales de la enseñanza y de población urbana y rural constituye un campo de pruebas relevante del que extraer la información más fidedigna y enriquecedora posible. Por tanto, la población y muestra tomada fue de tipo no probabilística y dentro de ésta de tipo opinativo o intencionada<sup>5</sup> y se distribuye de la siguiente manera:

- ✓ 636 profesores de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán. De los cuales 475 son mujeres y 161 hombres, lo que equivale al 75% y 25% respectivamente.

Conviene añadir, que la muestra tomada es no probabilística debido a que “suponen un procedimiento de selección informal” (Sampieri y otros, 2003: 326). En las muestras de este tipo, “la elección de los sujetos no dependen de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador (...)” (Sampieri y otros, 2003: 327). Siguiendo al autor, la ventaja de este tipo de muestra es la utilidad que adquiere para el diseño del estudio, el cual requiere de una cuidadosa elección de sujetos con características específicas e implícitas en el problema de investigación.

Así mismo, Úriz y otros (2006) plantean que los criterios de elección de los individuos(as) en los muestreos no probabilísticos quedan a total discreción del investigador(a), quien los elige bien por accesibilidad, por tratarse de elementos típicos, o por ser elementos que pueden facilitar mayor grado de información. El autor añade que su principal desventaja estriba en que “no garantizan la representatividad del conjunto de la población objeto de estudio” (Úriz y otros, 2006: 103).

## **I.3 SOBRE LA METODOLOGÍA**

Abordar cualquier estudio de investigación social implica la apropiación de una perspectiva teórica de investigación, que permite definir las líneas generales de la misma, así como los objetivos y metodología a implementar. Ello, teniendo

---

<sup>5</sup> Se toma el concepto de Úriz y otros (2006), quienes hablan de muestreo opinativo o intencional cuando el investigador(a) planificadamente selecciona a aquellos elementos que formarán parte de la muestra por ser los que se reajustan a la tipología buscada y porque ofrecerán la información que se precisa.

en cuenta el contexto particular y la praxis educativa en el momento actual -ya sea en instituciones educativas pertenecientes a culturas y climas propios y diferenciados- en el marco de procesos de reformas educativas.

Sobre aspectos metodológicos, Stake (1999) realiza una clasificación binaria: enfoque cualitativo y enfoque cuantitativo según el tipo de datos e instrumentos utilizados. Y, plantea que existen tres puntos fundamentales que diferencian un enfoque del otro:

1. La diferencia entre explicación y comprensión como objeto de investigación.
2. La diferencia entre función personal e impersonal del que investiga.
3. La diferencia entre conocimiento descubierto y constructivo.

Grinnell (1997) amplía que los dos enfoques hacen uso de cinco fases similares y se relacionan entre sí:

- a) Realizan la observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones/ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones/ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones/ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones/ideas; o incluso para generar otras.

Según Echeverría (2004) los métodos cualitativos poseen la característica de abordar los fenómenos sociales desde la perspectiva del sujeto que está siendo estudiado. Afirma que, debido a las características de las representaciones sociales, su carácter histórico/cultural y la implicación del investigador(a) en lo investigado, las metodologías a utilizar renuncian al concepto de validez atemporal en el análisis de lo estudiado, a la vez que se asume el carácter no debatido de los estudios. En la misma línea interpretativa, Espinar (2003) afirma que los defensores del diseño cualitativo consideran que el mismo tiene potencial para explicar la casi totalidad de un problema social, constituyendo la base empírica principal para la explicación, y reconociendo que no se alcanza con precisión el grado de distribución en la estructura social.

Si los contenidos subjetivos del fenómeno humano forman parte de la realidad estudiada, y por ello constituyen el objeto mismo de la investigación, en la perspectiva cualitativa, el investigador no pone su subjetividad entre paréntesis, sino que, por el contrario, la integra de manera controlada en la investigación. En este marco se redefine la objetividad como resultado de la intersubjetividad –así como de una subjetividad consciente de sí mismo-, del mismo modo que la comunicabilidad, la intersubjetividad y la reflexividad se convierten también en criterios de validación del trabajo sociológico (Galtung, 1995: 143).



También Le Moigne (1995) alega que lo social es inseparable de lo simbólico (universo preconsciente de significados compartidos) y que este mundo se constituye comunicativamente y sólo así (comunicativamente) puede ser analizado. El carácter comunicativo de las integraciones sociales presupone la construcción concreta y estratégica de categorías que, desde la subjetividad del investigador, sean capaces de captar la subjetividad de los productos comunicativos de los actores. Y esta subjetividad se constituye en intersubjetividad sólo por el hecho de que todo discurso se produce en sociedad y vuelve a ella.

La investigación cualitativa se centra en la comprensión de las relaciones complejas del objeto de estudio. Su intención no es establecer relaciones de causa-efecto, sino comprender la particularidad del caso e interpretar los acontecimientos. Precisamente es en la interpretación donde enfatiza la investigación cualitativa.

Sin embargo, la investigación cuantitativa, según Sampieri y otros (2003) hace uso de la recolección y análisis de datos para responder a las preguntas de investigación, prueba hipótesis definidas, confía en la medición numérica, el conteo y uso de la estadística, estableciendo patrones de comportamiento en una población.

El enfoque cualitativo busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos o información; (...) el cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (...) (Sampieri y otros, 2003: 9).

Ahora bien, el divorcio que ha existido durante décadas en ambos enfoques se debe –según los autores- a los siguientes argumentos:

- ✓ Son perspectivas opuestas e irreconciliables.
- ✓ No deben mezclarse.
- ✓ El cuantitativo lo consideran impersonal, frío, limitativo, cerrado y rígido.
- ✓ El cualitativo lo consideran vago, subjetivo, inválido, especulativo, sin posible réplica ni datos sólidos.
- ✓ Se piensa que un estudio puede neutralizar al otro.

Para Bryman (1988) la distinción entre lo cualitativo y lo cuantitativo tiene un carácter técnico, y elegir uno u otro paradigma tiene que ver con la agudeza para responder al problema de investigación planteado. En tal sentido, Corbetta (2003) manifiesta que Bryman (1988) llega a sostener la utilidad de un enfoque que funda en la misma investigación métodos cualitativos y métodos cuantitativos. Y que la misma postura se manifiesta en King y otros (2000) al considerar que las diferencias entre las tradiciones cuantitativas y cualitativas son estilísticas, sin ninguna importancia metodológica y sustantiva.

Corbetta (2003) simpatiza con este argumento, pero le da un matiz relevante porque parte de la no creencia de que los métodos cualitativos y cuantitativos representen dos declinaciones puramente técnicas de un mismo modo sustancial de entender el mundo social y la finalidad de la investigación. En su opinión, los dos paradigmas, al contrario de lo que afirma Bryman (1988), no

difieren por razones técnicas, sino que son la expresión directa y lógica de dos visiones epistemológicas distintas. “La declinación de dos paradigmas diferentes que implican modos alternativos de comprender la realidad social, los objetivos de la investigación, el papel del investigador y la instrumentación técnica” (Corbetta, 2003: 65).

Al respecto, Alonso (1998) arguye que todo este debate de lo cualitativo y lo cuantitativo nos lleva a una visión sociohermenéutica de la sociología<sup>6</sup>, asevera que la interpretación no sólo se plantea como un sistema hipotético deductivo que permite la verificación o falsación de categorías (predeterminadas y codificables) y excluyendo como *ruido* todo lo que no se adapta al modelo de validación, sino como un proceso de captación de productos discursivos reales para tratar de determinar en ellos el sentido real de la acción de los sujetos como sujetos sociales. Dicha interpretación contiene elementos fundamentales como la percepción de los actores y del que investiga. Aquel *ruido* no se excluye, es una parte de lo real que puede ser fundamental –como síntoma- para el análisis al entrar en el campo continuo de lo analógico y quedar literalmente fuera de las oposiciones binarias (verdadero/falso) de lo digital. “Frente a la orientación fuertemente subjetivista que ha tenido la hermenéutica tradicional, la sociohermenéutica que aquí defendemos no busca tanto intuir o reconstruir el sentido auténtico y último que otorga un sujeto sublimado a sus enunciados simbólicos, sino los efectos reales que los discursos producen” (Alonso, 1998: 32).

Para el autor el enfoque “meramente cuantitativo” tiene su grandeza y miseria en el mismo punto: reproduce los estados de opinión dominantes (la ideología dominante), lo que sirve para conocerlos en su nivel estático explícito, pero impide a la vez observar las estructuras latentes y profundas que soportan tales estados; de la misma manera que presenta una imagen de la realidad social desconectada de las dinámicas sociales profundas de cambio histórico totalizante. En consecuencia, lo que se obtiene sería como una fotografía desmenuzada de la realidad social, y dicha fotografía es “forzosamente plana, estática y bidimensional, mientras que la realidad es una totalidad concreta que presenta pronunciadísimos relieves y una tendencia a la mutación verdaderamente desconcertante” (Alonso, 1998: 43). Entonces lo cualitativo y cuantitativo encuentran sus límites y su complementariedad al mismo tiempo, al moverse en diferentes esferas de la inabarcable realidad social<sup>7</sup> y, al operar igualmente y desenvolverse en niveles diferentes de la información y de la comunicación interpersonal.

Úriz y otros (2006) consideran que la metodología cuantitativa es la “extensión” a las ciencias sociales de la metodología utilizada en las ciencias naturales. Observar objetivamente sería el papel del investigador(a) y su implicación con

---

<sup>6</sup> Alonso (1998) sigue el concepto de sociología ideada por Bouilloud (1997), quien define la sociología como una herramienta hermenéutica de lo real, en tanto que real social; y este real social procede en sí mismo de la interpretación del mundo por los individuos, considera que el sentido no es la categoría básica, sino su eco (el eco del sentido), pues lo relevante no es lo que se intenta transmitir en la comprensión, sino su percepción, recepción y retroacción en los públicos concretos.

<sup>7</sup> Alonso (1998) se refiere específicamente a los hechos y discursos.

lo observado está limitado a lo estrictamente necesario para obtener los datos requeridos de la investigación. Toda la estrategia metodológica se desarrolla previa al estudio y los procedimientos de manera general e igual<sup>8</sup>.

La medición se centra habitualmente en variables que viabilizan la cuantificación, ya sea a través de escalas, intervalos, frecuencias u otras medidas. “Los procedimientos de análisis se basan en la búsqueda de “rupturas” en la distribución de las variables y en la utilización de métodos estadísticos que determinen asociaciones (o diferencias) entre las mismas” (Úriz y otros, 2006: 67).

Resulta interesante entonces, que la combinación de ambas metodologías (cualitativa/cuantitativa) –en línea de los autores- se diseñe en el marco de tres formas diferentes de triangulación: cualitativa-cuantitativa; cuantitativa-cualitativa; Cuantitativa-Cualitativa / Cualitativa-Cuantitativa. La siguiente tabla No.1 recoge la esencia de cada triangulación:

**Tabla No.1. Triangulación secuencial y simultánea.**

<b>Triangulación secuencial<sup>9</sup></b>		<b>Triangulación simultánea</b>
<i>Cualitativa-Cuantitativa</i>	<i>Cuantitativa-Cualitativa</i>	<i>Cuantitativa-Cualitativa / Cualitativa-Cuantitativa</i>
Se utiliza generalmente como estrategia metodológica (estudios exploratorios). Trata de identificar potenciales conceptos e hipótesis a través de la observación y del análisis de las entrevistas. En una segunda fase, los análisis cualitativos son operacionalizados como hipótesis y testados a través de las técnicas cuantitativas. También se utiliza en estudios en los que se necesita desarrollar escalas para medir un fenómeno concreto.	Se basa en el hecho de que los resultados obtenidos en un estudio cuantitativo son el punto de partida para el estudio cualitativo. De tal forma que el estudio cuantitativo, en el que han aparecido algunas cuestiones que quedan sin ser resueltas, se ve completado a través del análisis cualitativo.	Integra los métodos cuantitativo y cualitativo en el mismo estudio. Se busca la simultaneidad de su aplicación y la obtención de resultados conjuntos. Por ejemplo, cuando unos investigadores incluyen escalas de medida estandarizadas como parte de sus entrevistas e informan de los resultados de dichas medidas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Úriz y otros (2006: 72-73).

Sin embargo, Corbetta (2003) no habla de triangulación, plantea que las diferencias en las aplicaciones empíricas concretas –no en función de sus premisas epistemológicas ni filosóficas- entre lo cualitativo y lo cuantitativo se comprenden si se examinan las cuatro fases de investigación empírica:

- ✓ **Diseño de la investigación.** La diferencia se localiza en el diseño estructurado y predefinido. En la investigación cuantitativa la actitud del

<sup>8</sup> Úriz y otros (2006) se refieren a aquellos participantes del estudio que responden al mismo cuestionario. Y a los que recogen datos (entrevistadores u observadores) son recolectores objetivos, no interpretan ni dan su impresión sobre los mismos.

<sup>9</sup> Úriz y otros (2006) plantean que las primeras dos formas de triangulación siguen una secuencia temporal, se aplica un método después del otro. De ahí, que ambos métodos los denominen como triangulación secuencial.

investigador(a) hacia los sujetos estudiados es neutral y distanciada; en la cualitativa se caracteriza por la empatía y la identificación.

- ✓ **Obtención de las informaciones.** La investigación cuantitativa trabaja generalmente sobre una muestra representativa del universo estudiado con el objetivo de producir una *matriz de los datos*. La investigación cualitativa no se plantea problemas de estandarización ni de representatividad, y prefiere tratar los casos que son objeto del estudio de forma heterogénea, en función de la relevancia de las situaciones individuales.
- ✓ **Análisis de los datos.** En los estudios cuantitativos el análisis de datos gira alrededor de las variables, de las características de casos estudiados y se usa la estadística y los procedimientos matemáticos para analizarlos. En los estudios cualitativos el análisis de los datos es sobre los sujetos, se estudian con profundidad y se trata de comprenderlos.
- ✓ **Producción de los resultados.** La investigación cuantitativa persigue producir generalizaciones, síntesis de orden superior tanto desde el punto de vista de la abstracción conceptual como desde el del campo de aplicación. La investigación cualitativa, en líneas generales, se preocupa mucho menos por la generalización de sus resultados, y está más atenta a la defensa de la especificidad de las distintas situaciones sociales que a la identificación de rasgos que los unen.

Como se ha reflejado a lo largo de este apartado, la discusión conceptual sobre cada metodología es extensa. Pero más allá de las diferencias, o de la simpatía por uno u otro método, hay un evidente denominador común. Todos ellos reconocen que en los últimos años la tendencia al uso de ambos enfoques es cada vez mayor, se busca con más énfasis la triangulación que denomina Denzin (1978). Es poco común encontrarse estudios desde las humanidades que no contengan elementos y características de ambos enfoques. En tal sentido y por la naturaleza de esta investigación, se define este estudio desde el paradigma **cuali-cuantitativo**.

A modo de resumen, la presente investigación muestra el siguiente diseño metodológico:

- ✓ Por el tipo de análisis, instrumentos utilizados y propuesta de línea de formación docente se enmarca en el paradigma **cuali-cuantitativo**.
- ✓ Por el método, se trata de una investigación de tipo **exploratoria-descriptiva**. Es exploratoria debido a que se estudia un problema de investigación que no ha sido estudiado a nivel nacional, se trata de familiarizarnos con una problemática no desarrollada como tema de investigación, y, por ello, desconocida. Este estudio generará conocimiento, y nacerán nuevas propuestas de investigación. Y descriptivo porque se describe las características más relevantes de cómo se presenta el problema en cuestión. Aunque no se busca conocer las causas que generan las representaciones sociales del profesorado específicamente, se presenta un marco teórico que permite entender cómo se ha llegado al estado actual de las cosas, es decir, cómo se ha construido la realidad social. Además, se analiza la construcción de las representaciones sociales e imaginario social, así como el universo

simbólico y el lenguaje como símbolos fundamentales en tales construcciones, agregando también el tratamiento que se realiza sobre el género como constructo social. En tal sentido, nuestra investigación es **crítica** e intenta, además, generar conocimientos a partir de las representaciones sociales del profesorado.

- ✓ Por su dimensión territorial, es una investigación sectorial que abarca el Departamento de Francisco Morazán. Vale aclarar, que para efectos cuantitativos, es una investigación sectorial, pero para efectos cualitativos es una investigación que va más allá del territorio nacional, porque la misma servirá de base para otros estudios y será la voz (nacional e internacional) que visibilice la situación actual de las representaciones sociales de género en el profesorado de educación básica (primer y segundo ciclo), y sus posibles consecuencias en las percepciones sociales, representaciones sociales e imaginario social hondureño.

#### **a. Sobre las fuentes utilizadas**

##### *Fuentes primarias o directas:*

- a. Libros de texto sobre:
  - ✓ Metodología de investigación (Capítulo I).
  - ✓ La realidad social, representaciones sociales, imaginario social, universo simbólico, lenguaje (Capítulo II).
  - ✓ Género, procesos de socialización, sexualidad, feminidad y masculinidad (Capítulo III).
  - ✓ Políticas educativas en Europa, Latinoamérica y Honduras (Capítulo IV).
- b. Revistas electrónicas relacionadas con el problema a estudiar.
- c. Literatura gris (no convencional/semipublicada/invisible):
  - ✓ Tesis doctorales, de maestría y de grado.
  - ✓ Informes técnicos.

##### *Fuentes secundarias:*

- ✓ Repertorios bibliográficos.
- ✓ Base de datos ISOC, Dialnet, Scopus, Teseo.
- ✓ Enciclopedias, diccionarios.
- ✓ [www.cepal.org](http://www.cepal.org); [www.eumed.com](http://www.eumed.com); [www.undp.un.hn](http://www.undp.un.hn); entre otros.

## **I.4 DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL UTILIZADAS**

Anteriormente aludíamos a la separación que ha existido entre el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo debido a los argumentos planteados por los detractores y defensores de cada uno de los paradigmas. Pero el modelo mixto es la máxima expresión de una combinación y/o integración de ambos enfoques. Martínez (2003) manifiesta que existen varios autores que con mayor frecuencia van complementando las virtualidades de cada uno de los mismos. De esta forma se confraternizan las técnicas de investigación en aras a

profundizar mejor en el estudio, siempre y cuando el problema planteado lo permita.

Por tanto, el realizar una revisión o rastreo documental en este estudio significa una aproximación cualitativa, así como se manifiesta una aproximación cuantitativa debido al uso de un cuestionario estructurado y a específicas técnicas de análisis de los datos recogidos.

#### ***a. Rastreo documental***

La técnica del rastreo, revisión y análisis documental pretende abordar el problema de investigación desde la cuestión teórica-conceptual, en donde el marco teórico se presenta en la parte II de este estudio y se compone de tres amplios capítulos. En ellos, se hace un acercamiento conceptual sobre las representaciones sociales, el género, y el género y la educación desde diferentes perspectivas teóricas, aludiendo a los autores estudiados. En consecuencia, la ficha bibliográfica de tipo mixto ha sido el principal instrumento para organizar la información y fuentes consultadas.

#### ***b. Técnica de recogida de información e instrumentalización***

Rodríguez y otros (1999: 185) presentan una definición del cuestionario como instrumento de investigación que da a entender el motivo por el que se utilizará el mismo en el presente estudio. “El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad; el cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos”. Tal como expresan los autores, se trata de elaborar el cuestionario partiendo de los esquemas de referencia teóricos y experienciales definidos por un colectivo determinado y un contexto específico.

El tipo de instrumento a utilizar depende de las preguntas de investigación y debe reunir dos requisitos básicos y esenciales: confiabilidad y validez. Según Sampieri y otros (2003), la confiabilidad varía en función del número de ítems que contenga el instrumento, a mayor cantidad de ítems mayor confiabilidad habrá; en el caso de la validez, ésta resulta compleja de medir, por ello, y siguiendo a los autores, es perentorio revisar cómo ha sido medida la variable desde otras investigaciones. Se elabora un universo de ítems posibles para medir la variable y sus dimensiones, y, seguidamente, se consulta a investigadores y se seleccionan los ítems bajo una evaluación detallada.

Para Blanchet y otros (1989) el cuestionario consiste en una serie de preguntas que se redactan anticipadamente. El mismo producirá una serie de preguntas que conforman un discurso fragmentado no lineal: “Si se pretende considerar que un cuestionario debería responder a unos objetivos precisos y limitados, cabe tratar en términos relativamente simples el problema de la adecuación objetivo-instrumento. En efecto, en la mayoría de los casos es prudente asignar a un cuestionario un objetivo principal que hay que alcanzar: estimar esas magnitudes (relativas y/o absolutas) o describir una población o comprobar unas hipótesis” (Blanchet y otros, 1989: 153).



En consecuencia, los autores plantean que los investigadores(as) que utilizan los cuestionarios, sobre todo cuando utilizan preguntas cerradas, son conscientes que después de algunas preguntas se va creando un ritmo<sup>10</sup> en las respuestas, ventajoso a cualquier aceptación o desconocimiento. Lo anterior carecería de importancia si sobre la base de cuestionarios y de preguntas obtenidas no se construyese, en parte, las representaciones de las personas.

(...) lo que está en juego es el hecho de que el cuestionario sea o no sea una co-construcción referencial no diferida de la realidad referencial. Si, en efecto, el cuestionario no es nada más que una realidad referencial que encierra el tema en mundos que le son parcialmente extraños, sólo cabe esperar un débil poder de predicción por parte de semejante instrumento. Si, por el contrario, el cuestionario propone el conjunto de los mundos posibles relativos a un determinado problema y las respuestas obtenidas constituyen las huellas de las construcciones del mundo que opera un individuo determinado en un momento preciso, entonces el poder de predicción de tal instrumento resultará satisfactorio. Porque dará cuenta de los mundos en los que se mueven los individuos y, por consiguiente, de sus comportamientos probables (Blanchet y otros, 1989: 182).

En tal sentido y parafraseando a Sánchez (2001), para el logro de los objetivos del presente estudio se consideraron tres criterios fundamentales en la elaboración del instrumento:

1. **Necesidad:** que cubra las necesidades específicas del colectivo al cual va dirigido (docentes).
2. **Utilidad:** que sea operativo y relacionado con las tareas de docencia objeto del mismo.
3. **Viabilidad:** que tenga en cuenta los condicionantes reales de contexto donde se va a desarrollar (medios necesarios, características de la muestra, etc.).

En este punto es pertinente enfatizar la cita de Zaragoza (2003: 269): “El cuestionario tendrá una triple función: obtener y registrar la información, describir las características de los docentes que componen la muestra y relacionar las diferentes variables”. En este estudio se ha diseñado un instrumento de investigación tipo cuestionario estructurado dirigido a docentes, el cual tuvo como fin responder a las preguntas de investigación y cumplir los objetivos del mismo.

### ***c. Proceso de elaboración del cuestionario y sus características***

El diseño del instrumento de investigación se ha realizado tomando en cuenta los pasos que expone Hawes (2002):

1. Identificar la variable-objeto y formularla operacionalmente.
2. Definir el tipo de instrumento en función de las preguntas y de los actores involucrados.
3. Desarrollar o adaptar instrumentos para medir los aspectos.

---

<sup>10</sup> Blanchet y otros (1989) se preguntan si ese ritmo es hipnótico.

4. Someter a prueba piloto los instrumentos (se debe entrenar a los observadores).
5. Corregir o adaptar los instrumentos a partir de lo obtenido en la prueba piloto.
6. Hacer el prototipo final.

En el diseño del instrumento se ha tomado en cuenta las fases de autores como Del Rincón y otros (1995), Colás y Buendía (1998) referidas a: identificación, variables e indicadores, selección, formulación y revisión de preguntas. En este estudio, las características del instrumento que se ha utilizado responden a los componentes dados por Hawes (2002):

- ✓ Identificación: encabezado, nombre del estudio a realizar, nombre del investigador(a);
- ✓ Contexto: datos generales, personales, profesionales, del centro de trabajo;
- ✓ Cuerpo o contenido: sección que se destina a contener los ítems formulados según las variables, preguntas de investigación y objetivos a lograr.

Por último, el cuestionario se ha diseñado en función de los tres siguientes aspectos:

- ✓ El conocimiento sobre la categoría *género*, cuya importancia radica en el interés por conocer si el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica sabe a qué se refiere dicha categoría.
- ✓ El valor que se le otorga al *análisis de género*. Esto permite conocer las percepciones del profesorado sobre el valor que le asignan al *análisis de género*. Recordemos que el *análisis de género* es un acto teórico-práctico que permite razonar diferencialmente entre hombres y mujeres los roles, las responsabilidades, los conocimientos, el acceso, uso y control sobre los recursos, los problemas y necesidades, prioridades y oportunidades con el propósito de planificar el desarrollo social y educativo con eficiencia y equidad. Todo análisis de género permite esclarecer la **condición social y la posición social de hombres y mujeres** revelando sus roles y sus relaciones.
- ✓ La identificación de las *representaciones sociales* sobre la *feminidad* y la *masculinidad*. Este aspecto permite conocer cuáles son las creencias, mitos y estereotipos que el profesorado tiene sobre las mujeres y los hombres, es decir, cuáles son sus roles, sus tareas a desempeñar, o sus papeles a protagonizar en la sociedad.
- ✓ Los *sesgos de género* manifestados en las prácticas pedagógicas de género del profesorado de primer y segundo ciclo. Recordemos a Morel y otros (2002: 123) cuando plantean que “desde una Institución Educativa que quiera transformarse se debe ver la práctica pedagógica como una práctica reflexionada y no como un puro hacer”.

#### **d. Técnicas de análisis**

Análisis de frecuencias y porcentajes. Esta técnica ofrece la posibilidad de analizar frecuencias para diferentes categorías.



#### ***e. Instrumentos para el análisis.***

Los datos obtenidos mediante el cuestionario se codificaron, se transfirieron a una matriz en el SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 14.0, que permite disponer los datos en una tabla en la que en cada fila se recogen respuestas de los K elementos de cada grupo a los K tratamientos. Del mismo modo, el SPSS nos permite organizar los datos para extraer las tablas de frecuencias y porcentajes y arrojar las gráficas correspondientes, las mismas fueron de tipo barra (ver trabajo empírico).

#### ***f. Análisis de la información***

El análisis de los resultados o la información obtenida es uno de los últimos pasos de cualquier estudio, en el mismo se interpretan y analizan los datos, concediéndole aun más el alcance científico al diagnóstico realizado.

#### ***g. Sobre el profesorado involucrado***

Los actores involucrados en la investigación son las profesoras y los profesores del primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán. Esta muestra responde y es coherente con el problema y objetivos planteados en este estudio.

Entre los obstáculos que caracteriza nuestro contexto educativo se encuentra precisamente la no especialización del profesorado debido a la falta de formación específica, además de la resistencia de docentes con formación superior para aceptar el nombramiento en centros educativos de las zonas no urbanas, y la escasez de materiales, libros de textos específicos para la educación básica.

En áreas rurales y zonas urbano-marginales, por falta de presupuesto y escasa voluntad política, según la Secretaría de Educación de Honduras, más del 50% del profesorado de educación básica enseña en escuelas multigrados. En el peor de los casos, atienden de primero a sexto grado (primer y segundo ciclo de educación básica) en la misma aula, es decir, una profesora o un profesor es el único existente en una escuela. Dicha modalidad es muy común en zonas no urbanas y hace suponer una deficiente calidad en razón del tiempo de atención y dedicación al estudiantado por cada grado. Y en el mejor de los casos, hay profesores(as) que atienden dos grados o más; por tanto, no existe una profesora o profesor para cada nivel, ya que en las zonas rurales la matrícula es muy baja, y los niveles bajos de matrícula no permiten tampoco que se asigne un docente para atender cada curso. En casos como éstos, una escuela fácilmente puede estar integrada solamente por unos 15 o más alumnos, número que no es considerado significativo para completar un aula por nivel. Esta modalidad fue una posible solución por parte del sistema educativo para atender al alumnado. Se trataba de evitar que éste dejara de asistir a la escuela porque no existe un amplio presupuesto que permita pagar un profesor(a) para dos o tres estudiantes de un primer grado por ejemplo. Esa es la razón por lo que el propio profesor(a) sea también el director(a), subdirector(a), y maestro(a).

En este contexto, la inadecuada formación inicial y deficiente formación permanente del personal docente en servicio, muestran los frágiles eslabones

del Sistema Educativo Nacional, especialmente del nivel básico. No se trata sólo de deficiencias estructurales en la formación, sino también de deficiencias en el dominio de contenidos pedagógicos, científicos y tecnológicos, lo que incide y vuelve más problemática la calidad educativa.

## I.5 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Sánchez (1997) manifiesta que en algún momento se pensó que la investigación auténtica en las ciencias sociales era la que importaba los modelos de investigación propia de las ciencias naturales, la que se construía sobre la base del traspaso del método de la física a las ciencias sociales y humanas. Economistas, sociólogos, psicólogos y pedagogos –entre otros– también “intentaron practicar el aludido fisicalismo y encontraron en el aparato estadístico, el medio para llegar a generalizaciones o a leyes pretendidamente deterministas o causales, aquellas que dadas unas condiciones determinadas se cumplirían siempre y en todo lugar. Los científicos de las ciencias sociales tardaron bastante tiempo, más del que hubiera sido de desear, en darse cuenta que el llamado paradigma fisicalista o fisheriano no podía ser traspasado olímpicamente al dominio de las ciencias sociales” (Sánchez, 1997: 113).

El mismo autor asegura que desde Popper<sup>11</sup> resulta difícil seguir con los planteamientos epistemológicos derivados del empirismo, positivismo o neopositivismo. Añade que el racionalismo crítico popperiano muestra la imposibilidad de construir una ciencia social, como la pedagogía o la economía, basada en generalizaciones similares a las de las ciencias naturales. “Las ciencias sociales no persiguen encontrar regularidades que se dan “ahora y para siempre”, pretenden proporcionar conocimientos parciales de aspectos concretos de las realidades cotidianas más que leyes causales” (Sánchez, 1997: 113).

Estas argumentaciones nos llevan a concluir que el análisis en profundidad de los procesos sociales –entendidos como multidimensionales, inabarcables e inagotables– tiende a reclamar de la investigación sociológica un enfoque totalizador fundado en la complementariedad de un enfoque estadístico o distributivo que implica un proceso de información que produce datos, y un enfoque cualitativo que aspira a definir significaciones, puesto que, de hecho, ambos enfoques tienen *espacios* de cobertura de la realidad social absolutamente distintos (Alonso, 1998: 43).

En tal sentido, este estudio se instala en el paradigma cuali-cuantitativo, con el que se pretende contribuir al desarrollo de investigaciones sociales en el marco de una metodología que rompa con los métodos positivistas y/o tradicionales.

**Pero, ¿Qué se puede aportar en este ámbito científico concreto? ¿Cuál es la originalidad de este trabajo?.** En primer lugar, nuestro estudio aborda desde el paradigma cuali-cuantitativo una problemática que ha sido estudiada

---

<sup>11</sup> La idea fundamental en la epistemología de Karl, R. Popper se centra en la teoría de la falsación de los enunciados científicos. Esta noción hace de límite que separa la teoría no empírica o conocimiento no científico. La falsabilidad de los hechos empíricos consiste en la demostración del error y no en la verificación o confirmación.

sobre todo desde el paradigma cualitativo, entendiendo muy claramente que la investigación en sociología –tal como plantea Alonso (1998)- debe acudir a métodos heurísticos, en donde la creatividad se desprende de la selección y síntesis de múltiples elementos de conocimientos y categorías explicativas diversas que se adaptan y reconstruyen *ad hoc* para lograr un objetivo específico. Por ello, no hay procedimientos lineales o con resultados seguros y/o absolutos. Los procedimientos de cálculo que generan datos universales de operaciones mecánicas sólo pueden ser complementos y ofrecer orientación de la interpretación, pero no su soporte básico o principal.

En segundo lugar, el estudio persiguió un objetivo (conocer las representaciones sociales de género y línea de formación docente prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán) de gran relevancia social, debido a que es precisamente en la educación básica donde se construyen las identidades de género y desde donde se deben deconstruir en aras a una equidad entre hombres y mujeres. La educación en la actualidad debe estar al servicio del crecimiento moral del individuo y no del control y de la disciplina, debe enfatizar en el desarrollo integral del estudiantado: su carácter, su personalidad, sus emociones, su capacidad comunicativa, las relaciones humanas, las responsabilidades, la salud, la conciencia cívica y social, el respeto a la diferencia, entre otros. La educación se constituye en un medio ineludible con el que el joven puede encontrar respuesta a los muchos desafíos existenciales y profesionales que le interpelan, debe enfatizar en el desarrollo integral del estudiantado y prepararlo para todos los aspectos de la vida. Debe enseñarle más acerca de sí mismo: cómo funciona su mente, su inteligencia y su creatividad. Por lo tanto, la educación tiene que desplegarse en dos áreas: lo personal y lo social.

Los procesos de reformas educativas, de descentralización y la redimensión de la función docente dan cuenta del sentido de este estudio, entendiendo que el contexto actual exige el debate crítico con los modelos y roles tradicionales, en donde el género explica esta idea de manera más precisa y rigurosa. Por tanto, hablar de su representación social e imaginario social supone introducirnos en la actividad afectivo-intencional-instituida (institucionalización-reproducción de la sociedad) e instituyente (creatividad social), que otorga coherencia a la relación entre los modos de ser y los esquemas de representación social (Castoriadis, 1983).

Actualmente, la convergencia de estudios en torno a lo imaginario, derivados de la filosofía, la historia, la psicología, la antropología o la sociología, nos pone por vez primera en condiciones, no sólo de valorar íntegramente el impresionante alcance creativo inherente a la vida social, sino también de pensarlo con ayuda del potente aparato conceptual y metodológico desarrollado por todas estas disciplinas.

Huelga decir que el estudio contribuyó a la reconstrucción de un marco teórico conceptual sobre las representaciones sociales y el imaginario social, sobre el género como categoría de análisis, y, su relación con la educación, en la cual se continúan reproduciendo esos simbolismos y mitos que nutren y perpetúan el sistema patriarcal. Tal como asevera Araya (2002) emprender estudios sobre

las representaciones sociales contribuye al reconocimiento de los procesos y modos de constitución del pensamiento social, conlleva una aproximación a la visión de mundo que tienen los actores, desde el momento que “el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales” (Araya, 2002: 12).

Siguiendo a Abric (2001), abordar analíticamente las representaciones sociales presupone dilucidar las determinantes de las prácticas sociales y entender la dinámica de las interacciones sociales, pues se generan mutuamente el discurso, la práctica y la representación. El estudio de las representación social es importante porque permite conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una representación social alrededor del cual se articulan creencias cronificadas y arraigadas, lo que constituye un paso significativo para la modificación de una representación y, por ende, de una práctica social (Banchs, 2000).

Continuando con el debate que nos ocupa, Sánchez Capdequí afirma que el imaginario es un ámbito de la posibilidad frente al de la identidad, el cual metamorfosea una realidad social que es plástica-maleable, “capaz de una mozfogénesis inexplicable a priori y que sólo obedece a la espontaneidad de la actitud anímico-vital del grupo” (1996: 343). Es así como a través de ese fondo imaginario, las aspiraciones prerreflexivas forman los valores, el sentido, las convicciones que simbólicamente se objetivan en instituciones objetivas que regulan la acción y la representación social.

En este sentido, el género y sus representaciones, al igual que el concepto de acción humana y/o social, no pueden quedar excluidos del estudio de las sociedades humanas. Aun cuando –siguiendo a Martín (2008)- el enfoque de la investigación social ha desvirtuado los análisis sociales desde la perspectiva de género, considerándolos como carentes de científicidad o mera moda, las ciencias sociales empiezan a comprender el papel relevante del género en el marco de modelos sociales basados en el cambio y el rediseño competente de sus instituciones. Obviamente actitudes arraigadas en el arcano de la tradición están ligadas a la resistencia al cambio y a la transformación de las relaciones de género vigentes, sobre todo porque existe la amenaza de perder privilegios disfrutados tradicionalmente por los grupos dominantes. “Ésta es probablemente la razón fundamental del ocultamiento, el falseamiento y el desconocimiento de los presupuestos fundamentales de los estudios de género: la sensación de amenaza y la resistencia al cambio” (Martín, 2008: 32).

Al conocer las representaciones sociales de género de la muestra estudiada, la investigación permitió identificar y establecer –a partir del trabajo empírico- los temas formativos prioritarios sobre género del profesorado y proponer una línea de formación docente con el fin de dotar a dichos actores (docentes) de las competencias, habilidades y capacidades necesarias para que su praxis educadora sea funcional y contribuya a la equidad de género. Tal como se planteó en la introducción del trabajo, nuestro estudio intenta lograr en el profesorado una mayor sensibilidad social sobre las diferencias sociales y culturales, sobre los modos de vida, opciones individuales, naturaleza de

nuestros imaginarios y cómo determinan nuestras representaciones sociales y, más específicamente, nuestra percepción social.

La información que se obtenga, como resultado de esta investigación, sin lugar a dudas, generará debates sobre el modo de hacer docencia en nuestro país, fundamentará las propuestas que se diseñen en torno a la formación de género para docentes y sentará las bases para que se realicen otras investigaciones más profundas. Nos sustentamos en Hawes (2002) al plantear que la investigación, en cuanto producto, produce nuevos procesos de investigación que establecen coordenadas para determinar la veracidad, significación y fecundidad de los trabajos realizados.

Finalizaremos este capítulo con la siguiente cita de Beltrán (1991: 15) que, sin lugar a dudas, enuncia otra de las justificantes que motivaron la realización de este estudio.

El propósito de la sociología no es inventar el mundo social (lo es precisamente en el sentido latino del término), sino descubrirlo: conseguir que las realidades sociales sean también categorías sociológicas, ya que descubrir algo es sobre todo conceptualizarlo. Descubrimiento que no es especular, pues de serlo sólo reflejaría lo dado, lo que es inmediatamente inescrutable, lo que la realidad ofrece como realidad y como apariencia engañosa. Descubrir es, pues, construir conceptualmente la realidad, pero no de manera arbitraria y caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico, y construirla conforme con la propia realidad, explicando y destruyendo las apariencias engañosas.

En su línea, construir la realidad conceptualmente es como la elaboración de un mapa de la misma, mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero la representa, interpreta y hace inteligible. Dicha construcción o la hace la ciencia o la hace la ignorancia.

## **PARTE II. MARCO TEÓRICO**

## CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y DEL IMAGINARIO SOCIAL

Todos los seres humanos nos incorporamos a una sociedad determinada, a un mundo preexistente, a una vida cotidiana en la que nuestros comportamientos, conductas, actitudes y pensamientos se manifestarán coordinadamente según las reglas vigentes que hayamos interiorizado como propias, incuestionables y únicas. Es decir, no hay práctica social meramente reductible a sus elementos físicos/materiales, su realización ha de inscribirse en una red significativa que se sobreponga a la fragmentación de los actos, de los individuos y de los momentos.

En el análisis del mundo de la vida cotidiana que realizan Schütz y Luckmann (2001), se afirma que el individuo aprende y –día a día- elabora planes de vida dentro de una selección semántica e institucional esencialmente condicionada por la forma en que le han sido transmitidos. El mundo de la vida refiere al horizonte de significados sociales compartidos por un conjunto de actores en una práctica cotidiana. Este mundo de la vida otorga consistencia a las instituciones sociales que dan sentido a la experiencia individual y colectiva.

Según Castoriadis (1995) toda sociedad crea ordenadamente un conjunto de representaciones sociales, un imaginario social, en el que se distribuyen las identidades y los roles, determinando de esta manera el papel que jugará cada actor dentro de dicha sociedad. Sin duda, se da una autoconstitución simbólica de las normas, valores y reglas que regirán en la misma, aunque en muchos casos a espaldas de un conocimiento explícito por parte de la propia sociedad.

Castoriadis apela a la actividad del imaginario para explicar el carácter simbólico y semiótico del conjunto de las instituciones sociales, para dar cuenta de la unidad narrativa que rige en todos los procesos sociales. Dicha unidad encarna la cohesión interna de la red enormemente compleja de significados — *magma* denomina a esta red de significados sociales imaginarios— “que orienta, permea y dirige la vida de las personas y de la sociedad” (Castoriadis, 1983: 27).

Al hablar del imaginario social, el autor no se refiere a la representación de objetos o sujetos, sino a la creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen contenidos significativos y los entretienen en las estructuras simbólicas de la sociedad. Alméras desarrolla todavía más esta idea y plantea que “no se trata de contenidos reales o racionales que adquieren una vida autónoma sino más bien de contenidos presentes desde el inicio y que constituyen la historia misma, sugiriendo la necesidad de reexaminar en este marco la historia de nuestras civilizaciones humanas” (2002: 6).

Ahora bien, pensar que las representaciones sociales y el imaginario social son sinónimos es un error. Si bien es cierto que ambos se complementan, y que las primeras se encuentran implícitas en el segundo, también es cierto que el imaginario social, tal como lo concibe Castoriadis, implica una emergencia, una



"creación instituyente" y, por consiguiente, una especificidad que la distingue de cualquier otro imaginario, a la vez que constituye —siempre en opinión de Castoriadis— el significado-significante central que está en la base de la idea de "realidad" tal como ésta funciona en una determinada sociedad; por el contrario, las representaciones sociales son habitualmente entendidas como las simbolizaciones cognitivas y mentales en que se plasma el imaginario (Castoriadis, 1983).

Es importante la explicación anterior porque en nuestra investigación se considera al imaginario social como lo macro, es el todo que encierra a un conjunto de representaciones sociales articuladas. Y, precisamente, el presente capítulo consiste en hacer un recorrido epistemológico sobre la formación de las representaciones sociales e imaginario social, recurriendo obviamente a conceptos tales como los mitos, el lenguaje y lo simbólico, así como a sus relaciones e implicación. Siguiendo las aportaciones de Berger y Luckmann (1995), Castoriadis (1995) y Schütz y Luckmann (2001) diremos que el ser humano se convierte en un nudo de tres hilos: lo real, lo simbólico y lo imaginario. Dicho nudo apresa al ser humano a través del lenguaje como potencialidad figurativa y figurada de realidad y objetividad social. Conviene apuntar, que antes de realizar el análisis anterior, se debe hacer una revisión bibliográfica previa sobre la realidad como construcción social y cómo se sucede del concepto de representación colectiva al concepto de representación social. Por tanto, la estructura del presente capítulo se ha elaborado de la siguiente manera:

En primer lugar, expondremos el apartado II.1 *La Realidad como construcción social*. En el mismo se hace una revisión teórica sobre la conceptualización que de la sociedad hace la reflexión sociológica (nos apoyaremos principalmente en Emile Durkheim), hasta llegar al análisis de la construcción social de la realidad especialmente elaborada por la sociología del conocimiento. En este punto nos apoyaremos en Berger y Luckmann (1995) por reinventarla y aplicarla a los estudios de la vida cotidiana en décadas recientes, siempre en diálogo con los primeros sociólogos que acuñaron el término (Max Scheler y Karl Mannheim), aun cuando —y según los autores— el análisis de la construcción social de la realidad permaneciera en la periferia para la mayoría de los sociólogos. “*La sociología del conocimiento debe ocuparse de todo lo que se considere “conocimiento en la sociedad”*” (Berger y Luckmann, 1995: 30, cursivas de los autores).

La realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, por un lado, e interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales, por otro; el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento. Para los autores la sociología del conocimiento debe ocuparse de cómo ese conocimiento interpreta y construye la realidad, fundamentalmente la realidad de los procesos de la vida cotidiana. Su trabajo lo inician desde una perspectiva filosófica, a través de un análisis fenomenológico de la vida cotidiana.

Berger y Luckmann (1995) inciden en la necesidad de separar los problemas metodológicos y epistemológicos del condicionamiento social del pensamiento



de la sociología del conocimiento. Consideran, que la sociología del conocimiento refiere a la teoría sociológica y no debe ocuparse de cuestiones epistemológicas que deben resolverse a través de la filosofía de las ciencias sociales. De este modo, la historia intelectual e ideológica es sólo una parte de la sociología del conocimiento, no su parte esencial. “El conocimiento teórico sólo es una parte de lo que en cada sociedad se considera establecido como conocimiento. Y la sociología debe ocuparse de **todo** lo que se considere conocimiento en la sociedad” (Lamo y otros, 1994: 405).

Para el tratamiento realizado en este primer apartado nos hemos apoyado de la siguiente referencia bibliográfica: Mannheim (1929), Schütz (1974), Castoriadis (1983), Giddens (1984), Beriain (1990), Schütz y Luckmann (2001), Durkheim (1993), Lamo y otros (1994), Berger y Luckmann (1995), Joas (1998), Ramos (1999), Uña (2006).

El segundo apartado II.2 *De la representación colectiva a la representación social* se centra en los trabajos de Emile Durkheim como pionero de la noción de representación colectiva, y aunque comparte similitudes terminológicas con las representaciones sociales, término acuñado por Serge Moscovici, veremos que las mismas presentan diferencias conceptuales muy importantes. Para Durkheim la idea de representación colectiva tiene un carácter externo y exterior al actor y, sus formas como los mitos, religiones y tradiciones, se le impone inexorablemente. Se trata del carácter de cosa de la que Durkheim habla para referirse a los hechos sociales. En contraposición, las representaciones sociales son generadas por el ser social. Así, el concepto de Durkheim implica una cierta idea de la reproducción de los modelos de conciencia, y en el caso de la teoría de representaciones sociales, se concibe como una producción/elaboración de carácter social sin imponerse de forma externa a las conciencias sociales, tal como lo afirmaba Durkheim.

En esta sección también se hace referencia a autores más contemporáneos, que han rescatado el concepto de representaciones colectivas y definido las representaciones sociales acoplándolo a la realidad social actual. Entre ellos destacan Moscovici (1961/1984) y Jodelet (1984) desde Francia, Lukes (1984) y Farr (2003) desde Inglaterra, Beriain (1990), Lamo y otros (1994), Sánchez Capdequí (1996), Carretero (2010) desde España, Banchs (2000) desde Venezuela y Araya (2002) desde Costa Rica.

Una vez analizado el concepto de representación colectiva en un primer momento, y posteriormente el concepto de representación social, presentamos el siguiente apartado II.3 *Las relaciones entre representaciones sociales e imaginario social*, el cual se centra en una revisión teórica de dos términos que han sido erróneamente utilizados como sinónimos en algunas ocasiones. En el mismo se definen las representaciones sociales e imaginario social, así como sus diferencias y sus procesos de construcción. Para lo anterior nos hemos apoyado de autores que no deben pasar desapercibidos, tales como Bachelard (1943), Maffesoli (1977, 2004), Durand (1981), Castoriadis (1983, 1993, 1995), Jodelet (1984), Colombo (1989), Cassirer (1992), Morel (1996), Sánchez Capdequí (1996), Alonso (1998), Schütz y Luckmann (2001), Beriain (2003), Carretero (2003/2006), entre otros.

Por último, el apartado II.4 *Lo simbólico, el lenguaje y la representación social* hace un recorrido a través del universo simbólico, el lenguaje y la representación social como construcciones sociales y elementos fundamentales en la comprensión del mundo humano. Cassirer (2003) plantea que entre los rasgos más característicos del mundo humano se encuentran el pensamiento simbólico y la conducta simbólica, y que todo progreso de la cultura humana descansa en esa capacidad ideativa y reflexiva de lo simbólico. En palabras del autor, la cultura humana en su conjunto puede describirse como “el proceso de la progresiva autoliberación del hombre. El lenguaje, el arte, la religión, la ciencia constituyen las varias fases de este proceso. En todas ellas el hombre descubre y prueba un nuevo poder, el de edificar un mundo suyo propio, un mundo ideal” (Cassirer, 2003: 333-334). Agregamos -en este apéndice- a autores anteriormente citados en los apartados que le preceden y otros considerados pertinentes. Algunos de ellos son: Wittgenstein (1975/1988), Durand (1968/1981), Castoriadis (1983), Colombo (1989), Vygotsky (1979), Cassirer (1992), Durkheim (1993), Berger y Luckmann (1995), Sánchez Capdequí (1996), Giroux (1997), Mélich (1998), Schütz y Luckmann (2001), Carretero (2003), Butler (2004), entre otros.

Antes de pasar a iniciar cada apartado, esperamos que con la revisión teórica realizada se pueda dejar más claro la relevancia de nuestro tema de investigación, puesto que el análisis de las representaciones sociales e imaginario social exige una revisión profunda de las dinámicas de las interacciones sociales, del discurso que las preside y, en definitiva, de las significaciones sociales encarnadas en la práctica social. Se trata de escudriñar cómo la sociedad se va elaborando a partir de los intercambios sociales. Lo cual significa que las representaciones e imaginarios sociales no son ni absolutos ni estáticos sino dinámicos. Sobre esta base se hace evidente el carácter convencional y a posteriori de las nociones culturales de género, y por ello, la capacidad de las prácticas educativas de incorporarlas a sus diseños curriculares.

## II.1 LA REALIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Aunque Durkheim fue quien más incidió en la construcción social de la realidad como una idea fundante de la sociología, es Alfred Schütz (1899-1959) quien la sociologiza inspirado en la filosofía de Henri Bergson, la sociología de Max Weber y la fenomenología de Edmund Husserl. Schütz (1974) ofrece una mirada diferente con la que entender y categorizar el conocimiento de lo subjetivo, así mismo, plantea la necesidad de deslindar los alcances de la categoría *comprensión*, y dedica buena parte de su obra al tratamiento del *conocimiento del sentido común*. Luego son Berger y Luckmann (1995) quienes redefinen la llamada sociología del conocimiento, que debe –en línea de los autores- encargarse de estudiar la realidad como construcción social.

Veamos algunas disertaciones al respecto.

Durkheim (1993) entendía que el **homo sapiens** es siempre y en la misma medida **homo socius**, es decir, el ser humano definitivamente es un ser social, vive en sociedad y como ser social se relaciona con otros seres sociales

mediante la interacción cotidiana en una colectividad determinada. Al mismo tiempo, toda sociedad transmite en las personas la sensación de una dependencia constante. En ese sentido, y siguiendo al autor, en la medida en que la sociedad exhibe una naturaleza diferente a la naturaleza individual reclama de los actores la puesta en práctica de un espíritu cooperativo ya que al actor se le hace difícil alcanzar los fines especiales que persigue sin la intervención del conjunto de las instituciones sociales. El autor incide en la presencia constante, vía internalización, del tejido social en la vida y la biografía individual. Sin embargo, en este juego de reciprocidad en que consiste lo social, los actores pueden llegar a autoperibirse como apéndices de la maquinaria reproductiva de lo social ante lo cual se limitan a adaptarse a las necesidades esenciales del orden vigente. “Así es como a cada momento nos vemos forzados a someternos a reglas de conducta y modos de pensar que no hemos hecho ni querido, y que incluso a veces son contrarios a nuestras inclinaciones e instintos básicos” (Durkheim, 1993: 343).

Sin duda, en esta reflexión late la idea de Durkheim (1993) de que la vida individual es imposible sin la sustancia moral y la estructura material de la sociedad. En ese sentido afirma que las representaciones colectivas<sup>12</sup> “contienen también elementos subjetivos, y es necesario depurarlas progresivamente para aproximarlas más a las cosas. Pero, por toscas que puedan ser en su origen, llevan en sí el germen de una nueva mentalidad, que el individuo no hubiera podido alcanzar por sus propias fuerzas” (Durkheim, 1993: 692).

Es así como, en la interpretación de la teoría de Durkheim sobre el conocimiento humano, el punto de partida radica en su concepción de la doble naturaleza del ser humano: como ser individual y como ser social. Sobre el primero manifiesta que es una verdad evidente que en la vida social no haya nada que esté fuera de las conciencias individuales, al mismo tiempo, casi todo lo que se encuentra en las anteriores viene de la sociedad. Es decir, la mayor parte de los estados de conciencia se producen de manera diferente si se trata de seres aislados que de seres agrupados. De ahí que no derivan de la naturaleza psicológica de la persona en general, sino de su asociación con otras personas (los seres humanos se asocian mutuamente) según sean más o menos numerosos o cercanos. Sólo la naturaleza del grupo puede explicar los productos de la vida en grupo (Durkheim, 1973).

En este orden de ideas se puede citar que “(...) la sociedad no es un ser ilógico o alógico, incoherente y fantasioso, como se supone con demasiada frecuencia. Todo lo contrario. La conciencia colectiva es la forma más alta de la vida psíquica, pues es una conciencia de conciencias” (Durkheim, 1993: 691). En tal sentido, para el autor la sociedad es una realidad espiritual que no se reduce a la suma de las personas que la integran. Las leyes que rigen la psiquis de la persona no son las mismas que rigen la realidad espiritual, de ahí la necesidad imperiosa de estudiar las representaciones colectivas que la sociedad impone al ser humano.

---

<sup>12</sup> El concepto de representaciones colectivas se analizará en el siguiente apartado. En el mismo expondremos el paso de este concepto que acuña Durkheim (1993) al concepto de representaciones sociales acuñado por Moscovici (1961).

Durkheim afirma que la constitución social de lo sagrado es idéntica a la constitución de la misma sociedad. Lo sagrado es –precisamente- la percepción colectiva de la sociedad como realidad moral transcendente objetivada en un cosmos de ideales comunes a los individuos interactuantes. La sociedad se constituye (solamente) como sobre-realidad sagrada, y, por ello, su reproducción supone mantener esa sacralidad constituyente (Ramos, 1999).

Precisando de una vez, Durkheim abunda en la relación entre representación y sustrato. Y, considera que la religión es la madre de la filosofía y de las ciencias, origen de las categorías del pensamiento y tejido de la vida social, en donde acaecen los primeros sistemas de representaciones que el hombre se ha hecho del mundo. La sociedad es fuente de todos los valores, es el origen de la verdad. Las representaciones colectivas, por el mero hecho de serlo, revisten garantías de objetividad. Dada las condiciones que anteceden, Uña (2006) afirma que Durkheim y su escuela se mueven en una constante ambivalencia explicando la formalidad del conocimiento por las condiciones sociales y relacionando el contenido mismo del conocimiento con la estructura social. Será la sociedad la fuente de todos los valores (como lo fuera para sus precursores Montesquieu, Saint-Simon, Comte). Así, queda imprecisa la relación entre conocimiento, representaciones colectivas y condicionamiento social.

Cabe agregar, que en el estudio sobre las *representaciones colectivas y proyecto de modernidad*, Josetxo Beriain examina perspicazmente la teoría de la sociedad de Emile Durkheim. Beriain (1990) afirma que Durkheim rompió la primera lanza que determinó la función constitutiva de las representaciones colectivas como el contenido del *mundo instituido de significado* de toda sociedad, “las rr.cc. son los instrumentos que posibilitan *el representar/decir sociales*, puesto que incorporan aquellos “sólidos marcos-categorías del pensamiento”: espacio, tiempo, totalidad, leyes de identidad y no contradicción, etc., y por otra parte, las rr.cc. son *portadoras de significaciones sociales*: i.e., la esfera de “lo sagrado” como centro simbólico de la conciencia colectiva; la sociedad como “ser moral”, como “nomos colectivo”; la periodización de las diferentes “fronteras” de los ritos de pasaje, etc.” (Beriain, 1990: 13).

Durkheim (1993), en la evolución de la institución de la sociedad, alega que ese mundo instituido de significado encuentra una primera formación discursiva que es la proto-representación colectiva por excelencia: la religión. “Su argumento central es la presentificación de un “imaginario social radical”, Dios o mana totémico” (Beriain, 1990: 15). En línea del autor, la teoría de la sociedad de Durkheim se podría vertebrar en torno a la conciencia colectiva y las representaciones colectivas (conceptos sinónimos). Sobre la conciencia colectiva Durkheim identifica a la estructura simbólica de las sociedades simples, primitivas, no diferenciadas. Y sobre las representaciones colectivas hace referencia a los universos simbólicos que componen la estructura simbólica descentrada y pluralizada de las sociedades diferenciadas o complejas.

La religión es portadora de: a) *significaciones sociales*, interpretaciones, conjuntos de respuestas, sobre la tragedia, el amor, la muerte, etc. Este “mundo de significaciones sociales” se estructura en torno a dos esferas arquetípicas: “lo sagrado”/“lo profano”, que delimitan o configuran “lo real”, desde la específica producción simbólica-representacional que se hace de aquello. La esfera de “lo sagrado” se manifiesta como un “centro”, como la producción de un “espacio social” dentro del cual se proyecta *la autorrepresentación de la sociedad* como el “nosotros social”, como *el ideal de sociedad*, como “ser” más allá y más acá de los individuos, asimismo tal institución sociedad se dota históricamente de imaginarios sociales radicales ..... “Lo sagrado”, por tanto, representa una “totalidad de significado”, una interpretación de las cuestiones existenciales fundamentales: vida, muerte, etc., y “lo profano” es todo lo que no es sagrado, la periferia simbólica de “lo sagrado” que se muestra más allá y más acá de los límites normativos, territoriales, de parentesco de “lo sagrado”; y por otra parte, la religión también porta, b) *categorías cognitivas para la clasificación y representación sociales* (durkheim y castoriadis), es decir, la religión como primera formación discursiva de la que se dota la institución sociedad, es portadora de los sólidos marcos del pensamiento –espacio, tiempo, causalidad, verdad, totalidad, etc.- que permiten *entendernos* sobre algo en la realidad socialmente (simbólicamente) construida (Beriaín, 1990: 15).

En palabras de Ramón Ramos, la sociedad es esa experiencia que se expresa en, y genera, lo sagrado. Si la sociedad se expresa, entonces las notas que la caracterizan son idénticas a las propias de lo sagrado. Y, así, la sociedad se experimenta como una fuerza abstracta, impersonal y anónima. “(...) lo sagrado y la religión se genera socialmente, (...) también que la sociedad se genera sagrada y religiosamente” (Ramos, 1999: 55).

En esta línea de análisis, Castoriadis (1983) plantea que lo social crea lo simbólico, y es, precisamente, la religión el primer simbolismo. Lo social depende de lo simbólico para su reproducción. El despliegue de lo que Durkheim denominó *emblematisme*<sup>13</sup> (emblematismo), es esencial para que la sociedad se autoconstituya y es –como manifestación de lo simbólico- un elemento constitutivo para la formación del ideal de sociedad, o bien, la alteridad generalizada, “una sociedad no se puede crear ni recrear sin crear, a la vez, el ideal (de sociedad)” (Durkheim, 1993: 393). Y la formación del ideal de sociedad, o lo que es lo mismo, la autorrepresentación de la sociedad, necesita de una condición de posibilidad que es una red de significaciones simbólicas, que desde dicha autorrepresentación de la sociedad hasta la escritura gráfica de los emblemas, configuran el despliegue de lo simbólico (Beriaín, 1990).

En tal sentido,

En su extraordinario estudio sobre el sistema totémico australiano (...) Durkheim muestra que la “reunión colectivo-asambléaria” que sirve de base a la “práctica ritual” constituye el núcleo fundante de la producción de la identidad colectiva, en el que la sociedad se constituye, se instituye, se pinta a sí misma como siendo algo significativo (Castoriadis, 1982, 24), dotado de plausibilidad,

---

<sup>13</sup> El emblematismo es necesario para las representaciones colectivas porque las conciencias individuales no pueden comunicarse entre sí (por sí mismas). El emblematismo permite la elaboración de sentimientos comunes que unen a los miembros de una sociedad.



normatividad, exterioridad e intersubjetividad (...); la institución sociedad muestra su “autorrepresentación”, su “autoconcepción”, su “autodefinición”, en la que se inscribe una “relación nosotros” (Castoriadis, IIS, 1975, 207); anónima, intersubjetiva, resumen de la cooperación colectiva en una temporalidad socialmente construida; esta identidad social supone “la emergencia de la definición cultural institucionalizada de una sociedad de referencia; este referente es el “nosotros” (T. Parsons, 1982, 306-307) (Berriain, 1990: 203).

Agrega, además, que ese *nosotros* (reconocido intersubjetivamente) se institucionaliza y se objetiva en un *mundo circundante* de *otros nosotros*. Así, este proceso de identificación-diferenciación da lugar a situaciones de conflicto/coexistencia por la competencia entre las diversas *autorrepresentaciones-nosotros*, manifestadas en la relación entre diferentes niveles de legitimación y dominación.

Después de las consideraciones anteriores, veamos ahora las posturas de otros teóricos respecto a la dinámica de las relaciones sociales y a la construcción de la realidad social, elementos claves en la sociología del conocimiento. Mannheim (1929) entiende la sociología en dos vertientes. Por un lado, es una teoría que persigue el análisis de la correlación entre pensamiento y existencia; y por otro lado, es un método de investigación histórico-sociológico que intenta descubrir las formas concretas que esta correlación ha adoptado en el desarrollo intelectual de la humanidad. Pero adoptando como teoría dos formas: el estudio empírico de las relaciones conocimiento/sociedad y la investigación epistemológica que plantea el problema de la verdad y del valor del pensamiento condicionado socialmente. “Es importante recalcar que estos dos tipos de investigación no están necesariamente vinculados, es decir, que se pueden aceptar todos los resultados empíricos de correlaciones entre conocimiento y sociedad y sin embargo no extraer las consecuencias epistemológicas” (Lamo y otros, 1994: 329).

Sin embargo, Schütz (1972-1974) redefine la sociología del conocimiento; primero no está de acuerdo con su denominación (el nombre en sí) y luego plantea que la misma ya no tiene que ocuparse del estudio sobre el condicionamiento social del pensamiento, sino que debe encargarse de investigar la *distribución del conocimiento en la sociedad*. Es decir, priorizar el estudio y comprensión de los procesos y mecanismos de difusión del conocimiento entre las personas que conforman la sociedad. Es así como Schütz centra su estudio en la investigación de las estructuras de la vida cotidiana, las presuposiciones que se hallan en su base, su sentido y significación. “La aplicación del método fenomenológico va dirigida a la comprensión de las estructuras de la vida cotidiana, haciendo explícito todo lo que los hombres de sentido común dan por supuesto y no tematizan. (...)...Schütz intenta descubrir las estructuras de la vida cotidiana que el hombre de sentido común presupone” (Lamo y otros, 1994: 403).

Para Schütz (1974) la realidad social es la suma de todos los objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, experimentados por el depósito de sentido común de las personas que viven su existencia cotidiana entre sus análogos,

vinculados por las múltiples relaciones de interacción. Los seres humanos nacemos en un mundo de objetos culturales e instituciones sociales dentro del cual todos debemos movernos y entendernos. En ese *mundo de la vida*, el ser humano participa en un continuum de formas inevitables y pautadas, como si fueran “evidentes” dentro del ámbito de realidad. De ahí que su concepto del mundo de la vida cotidiana consista en aquel entramado en el que el ser humano interviene, modifica y renueva producto de su creatividad social. El mundo de la vida cotidiana consiste entonces, en el escenario de la acción<sup>14</sup> social, desde donde realizamos nuestra vida.

Schütz (1974) admite que el sentido de toda realidad es subjetivo<sup>15</sup>; y dicha realidad no está constituida objetivamente al margen de la conciencia, sino, por el sentido de las experiencias y no por las estructuras de los objetos. En esa relación actúa la conexión radical e inextinguible entre nuestra vida emocional y las cosas. Todo lo que excita nuestro interés lo afirmamos como real, aunque existen diferentes órdenes de realidad, denominados por Schütz *ámbitos finitos de sentido*. Y, además del mundo de los sentidos o mundo de la vida cotidiana, existe el mundo de los sueños, de las imágenes/la fantasía, el mundo del juego del infante, el mundo de la experiencia religiosa/mitológica, el mundo de la ciencia, el mundo de la locura, entre otros.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, para Schütz y Luckmann (2001) sólo en ese mundo de la vida cotidiana es donde se constituye un mundo circundante, común y comunicativo<sup>16</sup>. Por tanto, el mismo constituye la realidad fundamental y eminente del ser humano. Los autores plantean que en la actitud natural, el ser humano se encuentra en un mundo ya dado, presupuesto, el cual considera como evidentemente real. Nacemos en él y ya suponemos que existió ese mundo antes de nosotros. Y es precisamente esto el fundamento que no se cuestiona sobre todo lo dado en la experiencia: es el marco presupuesto en el que se colocan los problemas que debemos resolver.

---

<sup>14</sup>Para Schütz la acción refiere a la conducta humana proyectada por el actor de forma autoconsciente. Según Lamo y otros (1994), Schütz incluye en su concepto de acción, la manifiesta y la latente (el actor decide no llevar a cabo una concreta acción manifiesta). “La acción se origina en la conciencia y su característica fundamental es la de ser proyectada y tener un propósito determinado. Esta acción ha de ser interpretada subjetivamente por los demás actores para comprender su sentido” (Lamo y otros, 1994: 403). Sin olvidar el problema que se plantea en cuanto a que una misma acción o situación puede ser definida radicalmente de forma distinta.

<sup>15</sup> En este punto Schütz se apoya en el análisis de nuestro sentido de la realidad que hace James (1890), es decir, el sentido de realidad no es de algo estable y enfrentado a la acción, sino conformado en su continua interacción y por la propia interacción.

<sup>16</sup> El término comunicativo se da en el sentido husserliano. La palabra no deja de ser palabra sino cuando se contempla como sonido, pero cuando se contempla como comprensión, la misma expresa siempre lo mismo. La significación de la expresión, y todo lo que esencialmente le pertenece, no concuerda con la función notificadora que tiene. “(...) el elemento fenomenológico característico de la expresión es la intención significativa, por oposición al vano sonido verbal no referido a objetos. Toda expresión supone, en consecuencia, un acto de dar sentido –aunque la función significativa, por su parte, pueda darse en algún caso desligada de toda expresión” (Husserl, 1901, citado en Schütz y Luckmann, 2001: 25).



Arguyen, además, que no sólo la persona (X) presupone dicho mundo, sino que también se presupone la existencia de otras personas (Y, Z) en este mundo que considera suyo (el mundo de X). Esa existencia no es sólo física o corporal, sino dotada de una conciencia igual a la suya (la conciencia de X). Por tanto, el mundo que X considera como suyo, no es su mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo en donde la estructura fundamental de la realidad de X es compartida con Y, Z. Lo anterior se traduce en que la realidad cotidiana del mundo de la vida tiene implícita la naturaleza que experimenta X, pero también el mundo social y el mundo cultural en el cual se encuentra; la creación de ese mundo de la vida no se da a partir de objetos o sucesos materiales hallados en su entorno. “El mundo de la vida, entendido en su totalidad, como mundo natural y social, es el escenario y lo que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca. Para dar realidad a nuestros objetivos, debemos dominar lo que está presente en ellos y transformarlos” (Schütz y Luckmann, 2001: 27). En esta línea de análisis, además de actuar y operar dentro del mundo de la vida, también actuamos y operamos sobre él.

Siguiendo el razonamiento de estos autores, Lamo y otros (1994) afirman que las personas no cuestionan el mundo de la vida diaria, aun cuando actuamos, trabajamos, jugamos, amamos, nos reproducimos y morimos dentro del mismo. El ser humano no cuestiona ese mundo, ni la existencia de otras mentes, de otros seres con los que se interactúan. Las personas confiamos en la permanencia del mundo que conocemos, confiamos, por ende, en la validez del acervo de conocimiento adquirido por nosotros(as) desde nuestras propias experiencias y desde nuestros semejantes. Mientras la estructura de dicho mundo se considere constante, y la experiencia anterior de la persona sea válida, se preservará su capacidad de operar sobre el mundo de una u otra manera.

Cada hombre puede vivir entonces el mundo social como un sistema ordenado con determinadas constantes relacionales, aunque sus aprehensiones en perspectiva, sus explicaciones subjetivas del orden, dependan, para mí tanto como para él, de su posición o punto de vista, que en parte le es impuesto y en parte está determinado por la cadena biográfica de sus decisiones; pero a la vez, en principio, el mundo social es “comprensible” para mí de otra manera (Schütz y Luckmann, 2001: 37-38).

Es así como el concepto de mundo de la vida cotidiana dado por Schütz y Luckmann (2001) desborda al concepto de realidad eminente transmitido por James (1890), pues este último refiere al mundo físico perceptible por los sentidos y el primero va más allá de la realidad cotidiana. Sin embargo, a pesar de la existencia de un número indeterminado de ámbitos finitos de sentido, “el mundo de la vida cotidiana y del sentido común, mundo en el que actúo y vivo con mis semejantes, ha de ser considerado como *realidad eminente*, como la realidad por excelencia. Y en esta realidad de la vida cotidiana el conocimiento de sentido común juega un papel especial” (Lamo y otros, 1994: 404).

Y son precisamente estos hechos (la existencia del mundo externo, la existencia de un mundo social y de otras mentes...) que se presuponen por la actitud natural, los que se convierten en tema de reflexión para el fenomenólogo.

Desde el legado de Schütz y sobre la base de las consideraciones anteriores, es pertinente en este punto remitirnos a la teoría social de Anthony Giddens, en donde una interrogante se hace eco en todo su texto “¿de qué manera es posible decir que la conducta de los actores individuales reproduce las propiedades estructurales de las colectividades mayores?” (Giddens, 1984: 17). Tal cuestión explica que el autor centre su análisis en las prácticas sociales ordenadas (individuales o colectivas) que se desarrollan tiempo-espacialmente, y, a partir de las cuales, se producen cambios y alteraciones en el curso de las cosas. Así, la sociedad se constituye desde las rutinas y desde los desafíos que brotan en ellas.

Hecha la observación anterior, Giddens en su libro *La constitución de la sociedad* parece sentar las bases para la constitución de una sociedad entre los campos de la sociología y la geografía. Elabora su “teoría de la estructuración” ampliando los límites de los enfoques positivistas, estructuralistas, funcionalistas e interpretativos-comprensivos en sociología. Intenta alejarse de aquellos enfoques sociológicos o de las ciencias sociales basadas en los modelos de las ciencias naturales y de la concepción decimonónica de la sociedad como una *totalidad* o un *cuerpo*.

Para el autor las sociedades y los sistemas sociales no deben analizarse como fenómenos independientes de las preferencias y/o razones de los individuos. El análisis de la teoría social en las estructuras o en el individuo no debe ser la prioridad en la sociología contemporánea. Por ello, propone una sociología que centre su atención en las prácticas sociales, partiendo de que la interacción y praxis social son realizadas por los seres humanos que, al disponer de los conocimientos y recursos, se utilizan en las rutinas cotidianas y en el trato con los demás.

El ser humano tiene la capacidad de hacer las cosas por sí mismo y de cambiar las cosas que ya están *ahí*, en el mundo. Dicha capacidad –en línea de Giddens- depende exclusivamente de los individuos, no de estructuras que la determinen en forma total. El ser humano produce formas de vida o modos de ser a través de los cuales se reinventan las mismas condiciones heredadas. Es la praxis social un reflejo de la habilidad o dicha capacidad del ser humano para cambiar el *status quo*, y alterar las condiciones de partida para normalizarlas con otro diseño. Este es el carácter dual de la estructura social y con este concepto se podría superar las dualidades sujeto-objeto, individuo-sociedad, sujeto-estructura (lo micro y lo macro). Esta dualidad de la estructura incorpora la subjetividad de los individuos (reflexiones, sentimientos y emociones cambiantes) junto a las *fuerzas exteriores* producidas socialmente. Necesariamente, la estructura estaría ligada a la acción y ésta, a su vez, se relacionaría directamente con la estructura. Y estructura y acción aparecerían unidas a la praxis social.

Giddens analiza las características y atribuciones del *self*, designación dada al individuo para enfatizar su aspecto (auto) reflexivo del cuerpo y del tiempo-espacio (tiempo-geografía) en la contextualidad de la vida cotidiana. “(...) En el pensamiento de Giddens una de las ideas centrales es la de la *duality of structure* (dualidad de la estructura), es decir, la del carácter bímembre de las

estructuras que, a la vez, posibilitan y restringen la acción, que son el medio y el resultado de la praxis” (Joas, 1998: 204).

Joas (1998) agrega que, para Giddens, una parte de la actividad humana sólo se puede comprender al tomar en cuenta el significado intrínseco de la rutinización. La interpretación de la intencionalidad como reflexividad exige distinguir entre la conciencia clara del acto reflexivo y las certidumbres sedimentadas en el curso de las realizaciones de la acción. Así, Giddens incorpora una diferencia -que ya era importante para la fenomenología y el pragmatismo- al distinguir entre la conciencia discursiva y la práctica.

Hechas las consideraciones anteriores, se ha de mencionar que un enfoque con claras reminiscencias schutzianas que continúa y prolonga la mirada fenomenológica en la investigación social es el de Berger y Luckmann (1995). Los autores afirman que el interés de la misma se ha centrado en el plano teórico sobre cuestiones epistemológicas, y sobre cuestiones de historia intelectual en el plano empírico. Los mismos aceptan los planteamientos fenomenológicos de Schütz (1972) referentes al análisis del mundo de la vida cotidiana, pero consideran que la sociología del conocimiento debe analizar los mecanismos de la construcción social de la realidad, siendo esto una tarea mucho más amplia que la asignada por Schütz (1974).

En tal sentido, Berger y Luckmann (1995) aseguran que la relación entre el hombre productor y el mundo social, o sea, su producto, es dialéctica. El ser humano en sus colectividades interactúa con el mundo social, así como el producto (mundo social) vuelve a actuar sobre el productor (ser humano). *“La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social”* (Berger y Luckmann, 1995: 84, cursivas de los autores).

Añaden, además, que la realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad y no requiere verificaciones acerca de su presencia o más allá de ella. Es real, está ahí, es evidente e imperiosa, y si tenemos dudas al respecto, nos sentimos obligados a suspenderlas puesto que existimos rutinariamente en la vida cotidiana. “El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando quiero desafiar esa imposición debo hacer un esfuerzo deliberado y nada fácil” (Berger y Luckmann, 1995: 41).

Entonces, la realidad de la vida cotidiana se nos presenta como un mundo intersubjetivo y compartido con otras personas. Pero lo intersubjetivo presupone una diferencia con las otras realidades de las que tenemos conciencia. Por ejemplo, en el mundo de los sueños estamos solos, pero sabemos que el mundo de la vida cotidiana es real para una persona como para el resto de sujetos. Sin olvidar, que no puede existir alguien sin interactuar y comunicarse en un continuum con el resto, lo cual presupone una correspondencia continua entre los significados de una persona y los significados de sus semejantes en este mundo. Se trata de compartir un sentido común como realidad incuestionable.

Pero, además, el mundo de la vida cotidiana se estructura en el espacio y en el tiempo. Referente al primero, los autores plantean que es totalmente periférico respecto a nuestras consideraciones presentes, y posee como dimensión social el hecho de que la zona de manipulación de una persona se intercepta con la zona de manipulación de los demás seres humanos. En cuanto al segundo, “la temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia” (Berger y Luckmann, 1995: 44). En ella rige la continuidad y la secuencia ordenada de los hechos en buena medida a partir de las tipificaciones normativas de la sociedad.

“La realidad de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”. En un polo del continuum están esos otros con quienes me trato a menudo e interactúo intensamente en situaciones “cara a cara”, mi “círculo íntimo”, diríamos. En el otro polo hay abstracción sumamente anónimas, que por su misma naturaleza nunca pueden ser accesibles en la interacción “cara a cara”” (Berger y Luckmann, 1995: 52). Al sumar esas tipificaciones y las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de las primeras, tendremos la estructura social, elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana.

Pero es el orden social el que precede al desarrollo individual del organismo, es decir, “la apertura al mundo, en tanto es intrínseca a la construcción biológica del hombre, está siempre precedida por el orden social. (...) la apertura al mundo, intrínseca biológicamente a la existencia humana, es siempre transformada –y es fuerza que así sea- por el orden social en una relativa clausura al mundo” (Berger y Luckmann, 1995: 72-73).

Esta idea es promovida, entre otros, por el antropólogo alemán Arnolf Gehlen (1988) quien en su libro *El Hombre* pretende realizar un estudio de la criatura humana que no se quede en una visión restringida, es decir, que se estudie a ésta desde todos los puntos de vistas posibles. Su idea esencial parte de la diferencia del hombre con respecto al resto de los animales. Así, expone la diferencia que nos singulariza frente a los maníferos inferiores: nacemos inadaptados al medio. Nuestros instintos poco especializados nos abocan a buscar el apoyo y el sòsten en el universo en la estabilidad de la institución. Su naturaleza es cultural. En ella, en la cultura, encuentra una apertura que le lanza al cuestionamiento de límites. En la cultura dialoga con la fragilidad de los cimientos de la institución. La cultura, por tanto, esconde un potencial renovador propio de un agente biológicamente inacabado.

El hombre abandona su primera naturaleza original en la que viven los animales y en la cual no posee un lugar, así, se coloca como sujeto en la segunda naturaleza: la cultura. El Hombre edifica su naturaleza, crea la cultura.

(...), Arnold Gehlen ha puesto de relieve la naturaleza del hombre, su natural inadaptación un mundo incierto (terremotos, sequías, inundaciones) y su posterior acabamiento artificial haciendo de la cultura (magia, técnica, símbolos) medio con el que restar angustia a su vida, con el que convertir el entorno en hogar-mundo (Sánchez Capdequí, 1996: 26).

Entonces, retomando a Berger y Luckmann (1995) cabría preguntarnos ¿de qué manera surge el propio orden social?. En este propósito, los autores manifiestan que el orden social existe solamente como producto de la actividad humana, es una producción constante y realizada en el curso de la continua externalización del ser humano. El orden social no deriva de datos biológicos en su manifestación empírica, no se da biológicamente, ni tampoco se da en el ambiente natural, por tanto, no forma parte de la naturaleza de las cosas, y no puede derivarse de las leyes de la naturaleza. Muy al contrario, el orden social es resultado de la herencia transmitida por las sociedades precedentes y sólo existe si la actividad humana lo sigue produciendo (existencia en cualquier momento del tiempo): es un producto humano.

Sin embargo, en sintonía con el legado teórico del pragmatismo americano de George H. Mead (1934-1964), los humanos nacen con una predisposición hacia la socialidad, no nacen como miembros de una sociedad, sino que son inducidas a ser parte de la dialéctica de la misma, convirtiéndose, así, en miembros de ésta. Estar en la sociedad, significa participar en ella, de su dialéctica. La sociedad existe como realidad objetiva y subjetiva, y debe entenderse como un continuo proceso dialéctico de tres momentos: la externalización<sup>17</sup>, la objetivación<sup>18</sup>, la internalización. En este proceso dialéctico el punto de partida es la internalización, es decir, la interpretación/aprehensión inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, más específicamente, “en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckmann, 1995: 164-165).

Dicha internalización constituye la base para comprendernos unos a otros, y para la “aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 1995: 165). Vivimos todos en el mismo mundo, tenemos un mundo en común, pero también participamos cada persona en el ser de nuestros(as) semejantes. Sólo cuando el actor llega a este grado de internalización es que se puede considerar como miembro de la sociedad. “El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 1995: 166).

Conviene incidir en que ningún orden social existente puede derivar de datos biológicos. Del equipo biológico del ser humano lo que surge es la necesidad del orden social. Esto se entiende al analizar la teoría de la institucionalización, entendiendo que esta última está precedida por la habituación<sup>19</sup>, en tanto proceso de repetición y reincidencia por el cual se generan pautas objetivas de interacción hasta convertirse en norma. Se crea una pauta que puede

---

<sup>17</sup> Se trata del proceso en el que las instituciones aparecen fuera de las personas, están ahí, existen como realidad externa.

<sup>18</sup> Los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad. Se materializan los significados y así las personas acceden a los conocimientos de su entorno y a las experiencias de su práctica cotidiana.

<sup>19</sup> La habituación permite que un acto se instaure como rutina, de tal forma que se restringen las opciones, es decir, se selecciona y así no hay necesidad de definir cada situación de nuevo.



reproducirse con economía de esfuerzos y al momento es aprehendida como pauta para quien la ejecuta. En fin, cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores aparece la institucionalización. “Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución<sup>20</sup>” (Berger y Luckmann, 1995: 76).

Por lo tanto, las instituciones son objetivaciones cuya función es regular y orientar, a su vez, el comportamiento humano (se establecen pautas que lo canalizan en una dirección determinada). De esta forma, las instituciones ordenan el mundo social, son normativas y se experimentan como si poseyeran una realidad propia, presentándose como un hecho externo y coercitivo ante el ser humano. “(...) el control social primordial ya se da de por sí en la vida de la institución en cuanto tal. Decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social” (Berger y Luckmann, 1995: 77).

A los efectos de los anteriores planteamientos y en la estela de los autores, cuando nacemos se nos hace imposible —en las primeras fases de socialización— distinguir entre la objetividad de las formaciones sociales y los fenómenos naturales. Aun cuando el lenguaje sea el factor principal de la socialización, el niño(a) identifica las cosas con naturaleza y obviamente no capta el soporte de su convencionalismo. Las cosas se llaman de una manera y no pueden llamarse de otra. En el caso de las instituciones pasa lo mismo, aparecen “como dadas, inalterables y evidentes por sí mismas” (Berger y Luckmann, 1995: 82). Sólo así, las formaciones sociales se transmiten a las nuevas generaciones, como un mundo objetivo. Así es como un mundo institucional tiene una historia que sucede al nacimiento de la persona y no es accesible a su memoria biográfica, ya que se experimenta como realidad objetiva.

La biografía del individuo se aprehende como un episodio ubicado dentro de la historia objetiva de la sociedad. Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hecho innegable. Las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a voluntad. Resisten a todo intento de cambio o evasión; ejercen sobre él un poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de los mecanismos de control habitualmente anexos a las más importantes (Berger y Luckmann, 1995: 82).

Pero los autores se preguntan, entonces, hasta qué punto se aprehende como facticidad no humana un orden institucional o un sector del mismo. Es así como se plantea el problema de la reificación<sup>21</sup> de la realidad social. “El mundo reificado es, por definición, un mundo deshumanizado, que el hombre experimenta como facticidad extraña, como un *opus alienum* sobre el cual no ejerce un control mejor que el del *opus proprium* de su propia actividad productiva” (Berger y Luckmann, 1995: 117). Lo anterior revela que el ser humano produce una realidad que lo niega. La posibilidad de la reificación no

---

<sup>20</sup> Los autores señalan que el concepto de institución se aborda en todo su sentido amplio.

<sup>21</sup> Término marxista, se relaciona con la alienación. Designa una forma particular de alienación en el modo de producción capitalista.

es lejana en el momento mismo en que se establece un mundo social objetivo, ese mundo social objetivo enfrenta al ser humano como algo exterior a él mismo, y, que parece no haber nacido ni surgido nunca. Comparecen ante el actor con realidades sin tiempo. El punto decisivo es saber si el hombre “conserva conciencia de que el mundo social, aun objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo. (...) la reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no humanizable. En particular, la relación real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia” (Berger y Luckmann, 1995: 117).

Ahora bien, el orden institucional se justifica mediante la legitimación, la cual explica al mismo otorgándole validez cognoscitiva a sus significados objetivados y adjudicándole dignidad normativa a sus imperativos prácticos. De ahí, los dos elementos de la legitimación: el cognoscitivo y el normativo. La legitimación implica valores, pero también conocimiento; no sólo indica el por qué se hace una acción y no otra, sino también el por qué las cosas son lo que son. Por tanto, el conocimiento antecede a los valores en la legitimación de las instituciones. La siguiente tabla No.2 resume los niveles de legitimación que plantean Berger y Luckmann (1995):

**Tabla No.2. Niveles de legitimación.**

legitimación incipiente:	✓ aparece tan pronto como se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana.
proposiciones teóricas en forma rudimentarias:	✓ esquemas (pragmáticos) explicativos que refieren a grupos de significados objetivos y se relacionan con acciones concretas (proverbios, leyendas, cuentos).
teorías explícitas (sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado):	✓ esas legitimaciones proporcionan marcos de referencia amplios a los respectivos sectores de comportamiento institucionalizado.
universos simbólicos:	cuerpos de tradición teórica que: ✓ integran zonas de significado diferentes. ✓ abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica. ✓ los procesos simbólicos son procesos de significación que refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana.

Fuente: elaboración propia a partir de Berger y Luckmann (1995):

En el orden de las ideas anteriores, la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar como realidades objetivas los procesos subjetivos. El ser humano aprehende la vida cotidiana como una realidad ordenada y de manera independiente, a su aprehensión, la perciben; aparece objetivada e impuesta. El mundo de la vida cotidiana refiere al que se da establecido como realidad. El sentido común que lo constituye se presenta como la *realidad por excelencia*, así, se impone sobre la conciencia del sujeto ya que se le presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada. Los autores en cuestión afirman que la realidad se



define como “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos “hacerlos desaparecer”) y definir el “conocimiento” como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas” (Berger y Luckmann, 1995: 13).

Para finalizar, cerraremos este apartado recordando en primer lugar, el enfoque que hacen Berger y Luckmann (1995) sobre el análisis de la reificación, el cual sirve como instrumento de replanteamiento crítico a las propensiones reificadoras del sociólogo(a) y del pensamiento teórico en general, cuya importancia es incuestionable para la sociología del conocimiento, “porque impide caer en una concepción no dialéctica de la relación que existe entre lo que los hombres hacen y lo que piensan” (Berger y Luckmann, 1995: 120). Y en segundo lugar, apuntamos nuevamente, que el ser humano está predestinado a construir y habitar un mundo en común con otros que le produce y que él recrea en dos tramos intersubjetivos. Dicho mundo sería la realidad dominante y definitiva, cuyos límites son trazados por la naturaleza, pero una vez construido, ese mundo actúa nuevamente sobre ésta. En dicha dialéctica entre naturaleza y mundo socialmente construido, se da una transformación del propio organismo humano. Así, en esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo.

Veamos el siguiente apartado para comprender mejor *lo colectivo* y *lo social* en tanto representación.

## **II.2 DE LA REPRESENTACIÓN COLECTIVA A LA REPRESENTACIÓN SOCIAL**

En el enfoque del mundo de las representaciones encontramos diversos autores y clásicos de la sociología moderna. Nuestro análisis partirá de la noción de representación de Émile Durkheim por ser el pionero en acuñar el concepto de representaciones colectivas para designar el fenómeno social a partir del cual se construyen las representaciones individuales. Según Lukes (1984) el concepto de conciencia colectiva de Durkheim era muy comprensivo, demasiado estático y estéril para discriminar las creencias cognitivas, las creencias morales y las creencias religiosas, para marcar distancias entre las diferentes creencias y sentimientos, y entre las creencias y sentimientos asociados con los diversos estadios del desarrollo de una sociedad. De ahí que Durkheim recurriera al concepto de representaciones colectivas, con el fin de poder hacer esas discriminaciones.

En la estela del autor, las representaciones colectivas refieren a una ideación colectiva, son producciones mentales sociales dotadas de consistencia y objetividad. Y las representaciones individuales son inestables, variables y sujetas a influencias externas y propias de la objetividad colectiva que afectan al ser humano. Para Durkheim las representaciones colectivas se imponen con una fuerza constrictiva a las personas, puesto que se presentan con la misma objetividad que las cosas naturales. De ahí que los hechos sociales, como la religión, se consideren independientes y externos a las personas, siendo las mismas un reflejo de la sociedad.

Es evidente entonces, que para Durkheim (1993) es fundamental la diferencia entre conocimiento individual y conocimiento colectivo, entre representaciones individuales y representaciones colectivas. El conocimiento colectivo depende de las características del grupo. No se trata de sumar los conocimientos individuales, éstos se deben a estados individuales, se explican por su naturaleza psíquica, y sólo son comunicables si se recurre al lenguaje y/o conceptos que trascienden lo individual. El autor manifiesta que las representaciones colectivas no pueden reducirse a la psicología porque su dinámica es diferente a la propia psicología individual, así como las representaciones individuales tampoco se reducen a aspectos meramente biológicos, ya que son fruto del psiquismo humano.

Al contrario si, como nosotros pensamos, las categorías son representaciones esencialmente colectivas, traducen ante todo estados de la colectividad; dependen de la manera en que ésta está constituida y organizada, de su morfología, de sus instituciones religiosas, morales, económicas, etc. hay pues entre estas dos especies de representaciones toda la distancia que separa lo individual de lo social y no se pueden derivar las segundas de las primeras como no se puede deducir la sociedad del individuo, el todo de la parte, lo complejo de lo simple (Durkheim, 1993: 19-20).

En este sentido, las representaciones colectivas logran mover a las personas a la acción, ejerciendo una presión social sobre cada persona a través de vías mentales. Es así como cada quien enfrenta el mundo sin sospechas y con un sentimiento de confianza puesto que siente el respaldo de la colectividad, no sólo de sí mismo. En esto consiste la fuerza y eficacia de las representaciones colectivas, siendo no solamente externas, “sino que penetra en la propia conciencia del individuo, se organiza en su interior llegando a ser parte integrante de nuestro propio ser, y por ello, nos eleva y engrandece” (Lamo y otros, 1994: 209).

Durkheim (1993) mantiene que la sociedad es una realidad *sui generis* -con características propias que no se encuentran nuevamente o al menos bajo la misma forma en el conjunto del mapa social- y consiste en una esfera de nociones colectivas y creencias impuestas al individuo en la forma de representaciones colectivas. Y las representaciones que la expresan tienen un contenido diferente a las individuales, aunque las mismas añaden algo a las anteriores. Las formas de producirse unas y otras explica esa diferenciación. Las representaciones colectivas son el producto de una extraordinaria cooperación que se extiende en el espacio y en el tiempo; para construirlas, “una inmensa multitud de espíritus diferentes ha asociado, mezclado y combinado sus ideas y sus sentimientos; largas series de generaciones han acumulado allí su experiencia y su saber. Una intelectualidad muy especial, infinitivamente más rica y más compleja que la del individuo, se encuentra allí concentrada” (Durkheim, 1993: 51).

En esta línea de análisis, nuestra representación del mundo exterior es como un tejido alucinante, debido a que los sabores, colores y olores que atribuimos a las cosas no están en los cuerpos. Esas sensaciones (del gusto, el olor o visual) corresponden a ciertos estados objetivos de las cosas que se representan, “reflejan a su manera propiedades, partículas materiales o

movimientos del éter que sí tienen su origen en los cuerpos que percibimos como olorosos, sabrosos o coloreados” (Durkheim, 1993: 375).

El autor esclarece que esas representaciones colectivas atribuyen propiedades que no existen en las cosas. “Pueden hacer del objeto más vulgar<sup>22</sup> un ser sagrado y muy poderoso” (Durkheim, 1993: 375). A pesar de esto, para Lamo y otros (1994) las representaciones colectivas son importantes por la fuerza que poseen para determinar conductas humanas con la misma necesidad que poseen las fuerzas físicas<sup>23</sup>.

En esencia, Durkheim defiende el carácter irreducible de las representaciones colectivas a la conciencia individual, pero, ésta última no es la clave de las primeras. Afirma que “las representaciones colectivas son exteriores a las conciencias individuales, pues ellas no derivan de los individuos tomados aisladamente sino en su conjunto, lo que es muy diferente” (Durkheim, 1993: 44). Y la sociedad, al ser exterior a los individuos, es constitutiva de su vida interior. Las creencias y sentimientos sociales que conforman las representaciones colectivas, inciden en la constitución de los modos de pensar de los individuos y las comunidades que constituyen una sociedad. Agrega Durkheim, que las representaciones colectivas son “categorías que se imponen al pensar pero tienen un origen social” (Durkheim, 1993: 34). Si bien del autor se puede leer que la posibilidad misma que los individuos tienen de reconocer y clasificar las cosas tiene un origen social, Durkheim no logra explicar los mecanismos por los cuales las conciencias individuales internalizan las representaciones sociales, de ahí que quede pendiente el problema de la individuación.

También es perentorio señalar, que un elemento esencial en el sistema de representaciones del autor es la religión. Afirma que desde hace mucho tiempo ya se sabía que el primer sistema de representaciones que ha forjado el ser humano del mundo y de sí mismo ha sido de origen religioso. La religión la entiende como una cosmología y a la vez como una especulación sobre lo divino. La religión ha hecho de ciencia y filosofía, y por ello a la vez, es que la filosofía y las ciencias han nacido de la misma. “Pero lo que no se ha tenido en cuenta es que no se ha limitado a enriquecer con cierto número de ideas un espíritu humano previamente formado: ha contribuido a formar el espíritu mismo” (Durkheim, 1993: 40). En tal sentido, los seres humanos le deben una buena parte de la materia de sus conocimientos, pero además, la forma según se elaboran esos conocimientos.

Es así como define a la religión como una realidad social, y las representaciones de ésta son representaciones colectivas que reflejan realidades colectivas. Aquí los ritos juegan un papel fundamental porque son formas de actuar que nacen desde los grupos reunidos, suscitando, manteniendo y renovando ciertos estados mentales de los mismos. “Pero en

---

<sup>22</sup>En opinión propia, habría que analizar ¿qué es lo vulgar?; ¿no sería también una representación?.

<sup>23</sup> Durkheim (1993) esboza que la bandera se defiende no por ser un pedazo de tela (físico), sino por lo que significa.

ese caso, si las categorías<sup>24</sup> tienen un origen religioso, deben participar de la naturaleza común a todos los hechos religiosos: deben ser, ellas también, realidades sociales, productos del pensamiento colectivo” (Durkheim, 1993: 41). Además, las categorías que se nos imponen, no dependen de nosotros(as). Y esa necesidad de imponer no es efecto de simples hábitos, ni una necesidad física o metafísica, sino una especie de necesidad moral (teniendo en cuenta que las categorías cambian según los lugares y tiempos) que es “a la vida intelectual lo que la obligación moral es a la voluntad” (Durkheim, 1993: 53).

Según se ha citado, el autor considera al mundo como un sistema de representaciones, donde la conciencia particular sería un reflejo de la conciencia universal. En donde cada una lo refleja a su modo y desde su punto de vista. Insiste en que la organización de la sociedad es colectiva sólo con vislumbrar que no es el tiempo individual (años, meses, semanas, días, horas) lo que se organiza, sino que lo que está organizado es el tiempo tal y como objetivamente es pensado por todos los seres humanos de una misma civilización.

Aun cuando Durkheim ha sido criticado por sus fallos metodológicos, los cuales fueron menos evidentes en *El suicidio* y quizás más en *Las formas elementales* –en línea de Lukes (1984)- hay que plantearse la cuestión de cómo aproximarse a la obra de Durkheim; si como a un cuerpo de explicaciones o como a un cuerpo de ideas con posibilidades explicativas. En todo caso, hay que reconocer que sus ideas han tenido y tienen un poder para organizar, aclarar y sugerir explicaciones de muchos rasgos de la vida social, desde el suicidio y la desviación de la norma hasta el ritual y las creencias religiosas. Hoy, por ejemplo, su teoría del rito religioso y su efervescencia creadora ha influido a la investigación de Hans Joas (2011) sobre la religión laica de las personas y los derechos humanos.

Hasta aquí queda despejada la distinción realizada por Durkheim entre las representaciones colectivas y las representaciones individuales. Así y en palabras de Lukes (1984), su sociología del conocimiento estudia el origen social, la referencia social y las funciones sociales de las formas de pensamiento cognitivo. Lo mismo hace su sociología de la religión con las creencias religiosas, y la sociología de la moral (que tenía en proyecto) lo habría hecho también con las creencias y los ideales morales. De lo anterior se desprenden dos ambigüedades interrelacionadas y presentes en el concepto de representación colectiva y cuyas consecuencias son importantes para las teorías de Durkheim. La cita siguiente lo esboza claramente,

En primer lugar, el concepto de representación se refiere a la vez a los modos de pensar, concebir o percibir<sup>25</sup> y a lo que es pensado, concebido o percibido<sup>26</sup>.

<sup>24</sup>El autor apunta que en el estado actual de nuestros conocimientos debemos guardarnos de toda tesis radical y excluyente, porque es legítimo suponer que son ricas (las categorías) en elementos sociales.

<sup>25</sup> Aquí los conceptos son representaciones colectivas, es decir, corresponden al modo en que la sociedad piensa las cosas de su experiencia propia.

<sup>26</sup> Aquí los mitos, leyendas populares y concepciones religiosas son representaciones colectivas.

(Esta ambigüedad tiene importancia en su sociología del conocimiento). En segundo lugar, la representación es colectiva tanto en su origen, que determina su modo o su forma, como en su referencia u objeto (y, por supuesto, también es colectiva por ser común a los miembros de una sociedad o un grupo). Así Durkheim quería decir al mismo tiempo que las representaciones colectivas son generadas socialmente y que se refieren a la sociedad, que en cierto sentido “versan” sobre la sociedad. (Esta dualidad se percibe con la máxima claridad en su sociología de la religión y en su sociología de la moral) (Luke, 1984: 7).

Ante la situación planteada, abordemos ahora la distinción realizada por Moscovici (1961) entre representaciones sociales y representaciones individuales, entendiendo que las primeras vienen a sustituir el concepto de representaciones colectivas de Durkheim.

En primer lugar, y según Farr (2003), Moscovici consideraba como su antecesor a Durkheim. Pero al referirse al concepto de representaciones colectivas, lo hacía como un concepto con un elevado riesgo de perder su potencial explicativo. Moscovici diferenció las representaciones individuales de las sociales con la misma intención<sup>27</sup> que Durkheim. En ese sentido, Moscovici es tan antirreduccionista como Wundt<sup>28</sup> (1998) al plantear que la psicología social no se puede reducir a la vía experimental. En consecuencia, “Moscovici modernizó en dos sentidos el concepto de Durkheim respecto de las representaciones colectivas. Una de las modificaciones es general y la otra es particular. Ambas, combinadas, han ayudado a asegurar la supervivencia del concepto de Durkheim de representación colectiva en un contexto moderno” (Farr, 2003:165).

Así las cosas, se dejó de hablar de representaciones colectivas y se empezó a utilizar el concepto de representaciones sociales. En buena medida –siempre en línea de Farr (2003)- esto respondía a que Moscovici (1961) estaba desarrollando una psicología social implícita en la sociología, ciencia que ya aceptaba el concepto de representación colectiva. Estaba convencido, por otra parte, de que en la actualidad, no existían representaciones colectivas según el concepto de Durkheim (1993). Por tanto, el concepto tenía que ser modificado y actualizado para mantener ese alcance explicativo. La representación colectiva como concepto era pertinente para comprender el pensamiento de las personas en sociedades premodernas. No siendo así en las sociedades modernas porque las representaciones son más cambiantes y no están tan compartidas. Por eso, es más certero llamarlas sociales y no colectivas.

Farr (2003) alude a otro aspecto del concepto de Durkheim que fue actualizado por Moscovici. Se trata de la introducción de la ciencia en el panteón de las representaciones colectivas, que hasta el momento había sido premoderno en

---

<sup>27</sup> Consiste en que no se expliquen unas representaciones en términos de las otras (en este caso se refiere a las representaciones sociales versus individuales).

<sup>28</sup> Para Wundt las representaciones colectivas eran los productos mentales generados por el ser humano en comunidad, por lo que no se explican en términos de la conciencia individual y por eso impondría omitir la acción recíproca. Por ello el autor lo interpreta como un proyecto diferente de su propia psicología experimental (conciencia individual). Esto demuestra que era al igual que Durkheim un antirreduccionista y a diferencia de éste, se interesó más en el estudio del lenguaje.



su ethos (lenguaje, costumbres, ritos, mitos, religión, entre otros). Sin embargo, la ciencia es dinámica e históricamente ha fomentado la aceleración de las estructuras modernas (Berriain, 1990). Moscovici (1984) precisamente analizó la naturaleza cambiante de la ciencia frente a la tendencia a la estabilidad del sentido común. En esta línea, Farr (2003) añade que la ciencia al comienzo era sentido común, pero se fue refinando hasta dejar de ser común, convirtiéndose en la fuente más prolífica de representaciones sociales de la modernidad. Afirma que la ciencia es una forma de conocimiento que ha cambiado de forma drástica su relación con otras formas de conocimientos, y transforma representaciones colectivas como el lenguaje, religión, mito, magia, entre las cuales se sitúa.

Para Moscovici (1984) en las sociedades modernas hay escasas o no hay representaciones colectivas debido a que una explicaría la ausencia de muchas otras, esa sería la representación colectiva del individuo (transforma a otras representaciones colectivas en individuales). Durkheim (1993) realiza una distinción entre representaciones individuales y representaciones colectivas, pero no se planteaba las representaciones del individuo. En este propósito, Farr (2003: 166) afirma que el individualismo “es un fenómeno histórico y cultural que sólo se puede comprender en el contexto de una forma sociológica de la psicología social. Es fundamental restablecer la dimensión cultural de la psicología como una representación colectiva en el sentido que plantea Durkheim (...)”.

Tal individualismo sería una consecuencia de la desintegración de las representaciones colectivas. Ya Durkheim analizaba lo anterior en su estudio del suicidio en donde acuña el término de anomia y analiza el egoísmo como estado patológico de la sociedad relacionada con el individualismo, siendo éste entonces, “un subproducto de un cambio social y no una representación colectiva por derecho propio” (Farr, 2003: 167). Pero como hecho social, el individualismo constituye también una representación colectiva por derecho propio. Aun así, y siempre en la estela de Farr (2003), es un punto débil de la teoría de representaciones colectivas de Durkheim, pues la dicotomía se planteaba entre la persona y la sociedad (centro de interés) aunque se debe resaltar la importancia que tiene el hecho de haber considerado a la primera como consecuencia de la segunda.

En este sentido, Lukes (1984) señala que Durkheim, al considerar una rígida división entre lo social y lo individual, estaba confundiendo algunas distinciones que encierran dicha dicotomía y, además, las reificó en las abstracciones sociedad e individuo. Esas distinciones serían:

- ✓ Entre lo socialmente determinado y lo orgánica/biológicamente dado;
- ✓ Entre factores específicos de determinadas sociedades y rasgos abstractos o postulados de la “naturaleza humana”;
- ✓ Entre los factores generales dentro de un grupo/sociedad dado y los factores particulares de una o varias personas;
- ✓ Entre la experiencia y la conducta de las personas asociadas y la experiencia y la conducta de las personas aisladas;
- ✓ Entre las obligaciones socialmente prescritas y la conducta y los deseos espontáneos;

- ✓ Entre los factores procedentes de “fuera” de la persona y los factores generados en su conciencia;
- ✓ Entre los pensamientos y acciones que apuntan a objetivos públicos o sociales y los que son puramente personales/privados;
- ✓ Entre la conducta altruista y la conducta egocéntrica.

Farr (2003) manifiesta que el individualismo, como hecho social particular, supone un debilitamiento de la teoría de Durkheim de las representaciones colectivas, porque aun cuando no se interesaba en él en cuanto a cómo la sociedad se representa en las mentes de cada persona<sup>29</sup> (representaciones individuales), su interés debió enfocarse en cómo está la persona representada en la sociedad, puesto que la misma es una representación colectiva y no individual.

En un viejo trabajo publicado en 1949 Ichheiser defendía que la representación colectiva del individuo es un restablecimiento del aspecto cultural referente a la psicología social experimental moderna. Este vínculo “es fuerte precisamente porque la representación es colectiva y no meramente social (vale decir, tiene una significación amplia en un contexto de modernidad)” (Farr, 2003:168). Pero Farr (2003) responde que la representación es social<sup>30</sup> si está o ha estado en dos o más mentes. El punto esencial radica en cómo una representación puede salir de una mente de forma que otra pueda absorberla e interpretarla. Las representaciones forman parte de la cognición y de la cultura, siendo más pertinente esta idea cuando se les llama colectivas y no sociales; están colectivamente disponibles en el momento de transmisión como más tarde en bibliotecas, archivos, entre otros.

En el orden de las ideas anteriores, y, volviendo al concepto de representación social de Moscovici (1961), Araya (2002) arguye que desde que éste acuñó el término, se ha pasado de un concepto al desarrollo de una teoría que ha permeado las ciencias sociales al constituirse un nuevo enfoque que integra lo individual/colectivo, lo simbólico/social, el pensamiento/acción. Manifiesta que mediante las explicaciones extraídas de la comunicación y el pensamiento social, las personas logran conocer la realidad. Es así como esas explicaciones son sintetizadas por las representaciones sociales y refieren a un tipo de conocimiento específico acerca de cómo pensamos y organizamos las personas la vida cotidiana, se trata entonces, del conocimiento del sentido común<sup>31</sup>.

Representar –para Jodelet (1984)- es construir un equivalente, no de forma fotográfica sino de tal modo que el objeto se representa a través de una figura. Así emerge la representación y el contenido pertinente. En tal sentido, dicho conocimiento del sentido común -al estar socialmente elaborado- es conocimiento social: con contenidos afectivos, simbólicos y cognitivos que

<sup>29</sup> Para ampliar los estudios sobre la acción individual como desencadenante de cristalización institucional, en concreto, desde contextos religiosos, consultar los trabajos de Max Weber (*Sociología de la religión* (1999), *Los tipos de dominación* (2007) *Sociología del poder* (2011)).

<sup>30</sup> El autor aclara que su definición es lo más escueta posible.

<sup>31</sup> Araya (2002) entiende el sentido común desde la conceptualización de Reid (1998), quien afirma que –en principio- el mismo es una forma de percibir, razonar y actuar.



permiten la orientación de las conductas del ser humano pero también sus formas de organización y comunicación, a nivel de relaciones interindividuales como en su integración y desarrollo en los grupos sociales. Así las cosas, Araya (2002) considera que las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que se reconocen los estereotipos, creencias, valores, opiniones y normas con una orientación actitudinal positiva o negativa. “Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya, 2002: 11).

Ampliando el parámetro, y, referente al paso que se dio del concepto de representaciones colectivas al de representaciones sociales, Banchs (2000) plantea que las primeras desde la concepción clásica de Durkheim se muestran como un término explicativo que designa una clase general de conocimientos y creencias: mitos, ciencia, religión, entre otros. Desde el punto de vista de la autora, las mismas son fenómenos ligados con una forma especial de adquirir/comunicar conocimientos, una manera que crea la realidad y el sentido común. Las representaciones sociales han sustituido a las representaciones colectivas.

En este mismo orden y dirección, era necesario considerar una diversidad de origen, tanto en la persona como en los grupos, así como desplazar el acento hacia la comunicación que da lugar a que convergan sentimientos e individuos, de suerte que algo individual puede devenir social y viceversa. De esta forma queda eliminado lo preestablecido, lo estático de las representaciones desde la visión de Durkheim. Ahora las interacciones (lo social) adquieren un máximo protagonismo. Como manifiesta Moscovici (1961) son menos los soportes individuales o grupales que el hecho de ser elaboradas en procesos de intercambios e interacciones. Recordemos que Moscovici mostraba un desacuerdo con el determinismo sociológico de Durkheim. La sociedad, en este sentido, no tenía algo impuesto desde fuera de la persona, los hechos sociales no determinarían como fuerza externa a las representaciones que impactan sobre el ser humano: **la persona, la sociedad y las representaciones son constructos sociales.**

Precisando de una vez, Moscovici estudió el modo en que el ser humano construye y es construido por la realidad social, elaboró una teoría con el objetivo de estudiar el conocimiento del sentido común enfocado desde su producción social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad. Diremos entonces que la noción de realidad social y su proceso de construcción es un elemento clave para la comprensión de esta teoría.

Ahora veamos algunas disertaciones que sobre las representaciones hacen autores contemporáneos del panorama español que, al mismo tiempo, van a abrir la puerta del enfoque sobre la temática de la actividad de lo imaginario.

Beriarin (1990: 16) define las representaciones colectivas como “estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento

socialmente disponible, y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas (ciencia/tecnología, moral/derecho, arte/literatura) en el proceso de autoalteración de significaciones sociales”. El autor recurre a Durkheim y a Castoriadis al plantear que no son meras objetivaciones fácticas institucionales de un proceso de institucionalización de conductas colectivas reguladas y visibles externamente, tampoco son dispositivos de funcionalidad técnico/administrativa, ni subjetividades que reflejan la internalización individual de significaciones sociales.

Añade a lo anterior, que la faceta capital de Durkheim refiere a que las representaciones colectivas (técnicas, morales, artísticas, mitológicas) conforman el sistema cultural o la estructura simbólica de una sociedad, en donde ésta organiza la producción del sentido, su identidad, su nosotros y su nomos. “Ninguna sociedad existe sin definir unos límites simbólicos que configuran la experiencia y comprensión del mundo –entre la esfera de “lo sagrado” y la esfera de “lo profano”-, tampoco existe sociedad que no defina los límites normativos entre el Bien y el Mal, ni existe sociedad que no disponga de *respuestas* “reales-rationales” o “imaginarias-ideológicas” a las preguntas sobre la muerte, el amor o la tragedia; ni tampoco existe sociedad que no despliegue una serie de categorías cognitivas –espacio, tiempo, verdad, etc. – que hagan posible el *representar/decir sociales*” (Beriarin, 1990: 27).

El autor afirma que la sociedad se produce a sí misma como la *alteridad generalizada* y despliega así, una estructura constitutiva: el *mito-rito*. Esta estructura se compone de una estructura mítica arquetípica (de un saber, de un mito), de un símbolo colectivo que se articula en torno al imaginario social central (mana, wakan, etc.), como totalización de significado. Así, en línea del autor, se expresa la mitología: toda vida es wakan. Y dicho mito necesita de una *actividad performativa*, o bien, una *práctica ritual colectiva* en la que se dramatiza el significado del mito a través de la *efervescencia colectiva* y -según Bellah (1964)- la solidaridad del grupo se regenera, al mismo tiempo que se presenta iniciáticamente al sujeto la memoria grupal.

Ya Durkheim afirmaba que la sociedad no puede crearse a sí misma sin que al mismo tiempo se cree el *ideal de sí misma*. “Esta creación no constituye para ella una especie de acto subrogatorio por medio del cual, una vez ya formada, se complementaría; *constituye el acto por el que se hace y rehace periódicamente*. Una sociedad no está constituida tan sólo por la masa de individuos que la componen, por el territorio que ocupan, por las cosas que utilizan, por los actos que realizan, sino, ante todo, *por la idea que tiene sobre sí misma*” (Durkheim, 1993, en Beriarin, 1990: 37). En tal sentido, Castoriadis plantea que no hay sociedad que no se “pinte-represente a sí misma como una forma de vida, con sus correspondientes dimensiones identitario-lógicas (*legin y teukhein*) y morales” (Castoriadis, 1981, en Beriarin, 1990: 37).

Ampliando el panorama, Sánchez Capdequí (1996) entiende las representaciones colectivas como un aspecto cognitivo por el que la sociedad se expresa a sí misma y, al mismo tiempo, se distancia simbólicamente frente a un mundo que siempre es amenazante y hostil. Añade que las mismas remiten al componente conceptual de la sociedad con el que esta última fija a través de

símbolos y significados su experiencia en el mundo. “Se trata del universo de definiciones socialmente admitidas respecto a la verdad, a la justicia, a Dios, a lo normal (...), a cuyo través los individuos edifican explicaciones plausibles de su biografía, de su ubicación en el mundo, de su porvenir (...)” (Sánchez Capdequí, 1996: 296).

Sánchez Capdequí asegura que la imposibilidad del ser humano/sociedad de habitar un caos cargado de sobrestimulación difícil de asimilar y ordenar demuestra la inaptitud para vivir entre la confusión y la contradicción. Las representaciones colectivas facilitan la comunicabilidad de la experiencia individual y social (en el espacio público que porta esquemas objetivos de entendimiento y vinculantes socialmente para todos los del grupo), además de conferir certidumbre existencial y cognitivo frente a las contingencias de la vida.

Enfatiza, además, en el carácter social de las representaciones colectivas, referente a objetivaciones de significación imaginarias y como arquetipos creados por los grupos humanos; pero precisa que no son sociales en un segundo sentido de Durkheim.

En efecto, éste dice de ellas que son el reflejo, la expresión y la reproducción de las formas de organización humana en la sociedad. (...) Las representaciones colectivas no serían, de este modo, símbolo (es decir, encarnación objetiva de un sentido axiológico(...), de unas significaciones, de un ideal, sino de diferentes aspectos organizacionales y estructurales de la sociedad instituida (cuyo surgimiento Durkheim parece explicar al margen de interpretación imaginaria alguna); lo cual no supone sino afirmar que la sociedad es siempre y en última instancia sociedad instituida, orden a priori, marco de organización institucional de la experiencia social, sin atender al substrato imaginario-arquetípico, a la sociedad instituyente que hace de la sociedad instituida producto y resultante (Sánchez Capdequí, 1996: 297).

En la estela del autor, toda sociedad emerge como racionalidad, logos y conciencia a partir de la descarga simbólica que se despliega en cuerpos institucionales orientadores de la acción. Y refiriéndose a Durkheim, afirma que la *dynamis* imaginaria se detiene en lo general, objetivo e impersonal de los conceptos.

En el ámbito de la conciencia colectiva la sociedad se instituye como un orden o cuerpo organizado en el que, además del componente cognitivo (representaciones colectivas), dispone de cursos de acción ritual con los que revive y recupera periódicamente la vitalidad de su arquetipo y de sus significaciones adheridas y de procesos de autoreflexión política en las que el grupo re-valida críticamente sus leyes, sus normas y valores bajo la participación plural y comunicativa del conjunto de miembros activos de la comunidad (Sánchez Capdequí, 1996: 347).

De acuerdo con los razonamientos anteriores, otro de los autores contemporáneos del panorama español que rescata el concepto de representaciones sociales en nuestro tiempo es Enrique Carretero (2010), quien afirma que la *sociología del conocimiento científico* propuesta recientemente por David Bloor (1998) y Emmanuel Lizcano (1993) subraya los presupuestos de fondo “imaginarios” sobre los que reposan las construcciones

teóricas y las prácticas inherentes a la actividad científica; lo que fue intuido por Gaston Bachelard (1997) en su noción de *reducción epistemológica*. Agrega, además, que Balandier (1974) y Godelier (1990), desde la antropología social y cultural de origen francés, han sido más receptivos al esclarecimiento de la eficacia simbólica de nuestro mundo representacional, que muchos de los autores dedicados a la sociología.

En suma, la idea que rezumará en la preocupación temática de una constelación de autores, no sólo del abanico de las ciencias humanas y sociales sino también de las ciencias llamadas *duras*, es la existencia de un institucionalizado, aunque implícito, registro de «no visibilidad» que pre-determinaría nuestra consideración global de inteligibilidad de «lo real». En este sentido, habría que decir que adentrarnos en la elucidación de la naturaleza actuante del «imaginario social» entraña un propósito por hacer ostensible y manifiesto aquello que, por aproblemático, resulta ser un *tabú* para una determinada sociedad. Por lo mismo, el ánimo que impulsa a una «sociología de los «imaginarios sociales»» será el de una liberación *epistemológica* de esos *tabúes* (Carretero, 2010: 92).

Estos autores contemporáneos conceptualizan las representaciones desde la realidad cotidiana actual, pero siempre sobre la base de Durkheim y Moscovici. Pero es en el estudio de Carretero (2010) donde se compendia nítidamente una aproximación sociológica a las representaciones sociales. Emplearemos su estudio denominado *Para una tipología de las representaciones sociales. Una lectura de sus implicaciones epistemológicas* para concluir que fue Moscovici (1961) y su seguidora Jodelet (1984) los autores que pusieron de relieve la trascendencia –desde la psicología social- no sólo teórica sino en esencia práctica, de ideaciones colectivas, o bien, representaciones sociales, que rescatan el papel desempeñado antaño por los grandes relatos míticos en las civilizaciones antiguas: “dotar de una estructura organizada de «sentido» a la totalidad de la experiencia cotidiana” (Carretero, 2010: 92). Las representaciones son dinámicas y menos compartidas que las colectivas, cada vez más se pone en duda la existencia de representaciones colectivas en el mundo moderno. Es así como el paso de un concepto a otro permitió incluir la dinámica de las continuas interacciones entre las personas que operan según una dimensión histórica, según sus experiencias y su contexto social específico. Una vez admitido “el axioma según el cual “lo real” es algo inaprensible como tal, la revitalización de la trascendencia sociológica del “imaginario social” surge de la asunción de que nuestro acceso al conocimiento de aquél se encuentra inevitablemente mediado por determinados “sistemas de representación simbólica”” (Thomas, 1998: 16). Pasamos así, al siguiente apartado.

## II.3. LAS RELACIONES ENTRE REPRESENTACIONES SOCIALES E IMAGINARIO SOCIAL

Una sociedad autónoma, una sociedad verdaderamente democrática, es una sociedad que cuestiona todo lo que es pre-dado y por la misma razón **libera la creación de nuevos significados**. En tal sociedad todos los individuos son libres para crear los significados que deseen para sus vidas (Castoriadis, 1983).

En los apartados anteriores se ha hecho referencia a la realidad como construcción social y al paso que se dio del concepto de representación colectiva al concepto de representación social. En tal sentido, este apartado centrará su atención en la definición, diferencia y construcción de dos conceptos claves para el presente estudio. En primer lugar, las representaciones sociales (entendidas desde otros autores(as) cuya referencia se debe siempre al término acuñado por Moscovici (1961)), y en segundo lugar el imaginario social. En tal sentido, ¿qué se entiende por representación social?, ¿qué se entiende por imaginario social?, ¿cuáles son sus diferencias y cómo se construyen ambos?, son las preguntas centrales de este apartado.

Todo actor social se incorpora a una sociedad específica que se encuentra instituida independientemente de que existamos o no. Todo ser humano – desde su nacimiento –, forma parte de una sociedad que se encarga de determinar sus roles, su papel y su posición en la misma. Es el contexto social el que en función de una trama de valores e ideales nos asigna un papel social a partir del sexo, etnia o del *estatus* socioeconómico. Todo proceso de construcción social lleva implícito una serie de representaciones sociales acerca de la sociedad y, por ende, del mundo. En las mismas se articulan las características específicas del entorno y también las experiencias vividas de las personas. Es decir,

[...] si bien es el sujeto quien construye ese conocimiento acerca del mundo a través de sus experiencias individuales, éste se constituye como tal a partir de los modelos de pensamiento, valores y tradiciones que le son incorporados con el ingreso a la sociedad; o sea, en su proceso de socialización. De tal forma que en la construcción de las representaciones el sujeto no actúa solo, sino como parte integrante de una sociedad y un mundo que le preexiste (Morel, 1996: 13-14).

Por lo tanto, las representaciones sociales juegan un papel relevante en la interpretación que el ser humano hace de lo que sucede a su alrededor, y en el sentido que éste le da a la realidad construida. Buena parte de las aproximaciones conceptuales a las representaciones sociales desarrollan estas ideas. Para Jodelet (1984) las representaciones sociales refieren a interpretaciones elaboradas socialmente, con las que compartimos un mismo sentido de lo real. Tales representaciones ejercen, además de pensamiento práctico y de orientarse hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal en el que el sujeto(a) está insertado(a). Podemos decir que las representaciones sociales permiten interpretar el mundo



que nos precede, revistiéndolo de significados, pero mediante acuerdos consensuados.

Conviene matizar que las mismas no son la reproducción de la realidad construida, pues están permeadas de subjetividades y del proceso socializador de los actores(as) responsables de su creación y reproducción, teniendo en cuenta las ideologías, pensamientos y estratos sociales de éstos. Es por ello que, según Ibáñez (1988), las representaciones sociales funcionan, además, como legitimadoras y fundadoras del orden social, a nivel simbólico y a nivel práctico, por ser referentes de actuación ante las exigencias del sistema social. Son realidades sociales porque se apoyan sobre fenómenos recurrentes considerados individual y colectivamente como reales en sí mismos (Páez y Basabe, 1992).

De acuerdo con Moscovici, la representación social se constituye en la subjetividad de los individuos mediante los saberes y conocimientos cotidianos, las imágenes de lo cotidiano, las opiniones vinculadas con el sistema de creencias del individuo y por último con las actitudes, como guías de la acción concreta de las personas y relacionadas con lo afectivo (1984). En consecuencia, la representación social es una acción de carácter psico-social, con una función eminentemente simbólica, que permite las necesarias mediaciones entre el individuo y su comunidad: “qué y cómo se sabe”; “qué y cómo se cree”, “qué y cómo se interpreta” y “qué y cómo se actúa”. El mismo Moscovici (1984) señala que la representación social aflora como un *constructo* cuya realidad es fácil de atender pero cuyo *proceso genético* es difícil de captar. Según este autor, mediante los *constructos* cognitivos en la interacción cotidiana se dota a las personas de un entendimiento de sentido común acerca de las experiencias en el mundo, es decir, se trata de conceptos, afirmaciones y explicitaciones que se originan en la vida diaria y cumplen la función de los mitos y creencias en las sociedades tradicionales. Se trata de la versión contemporánea del sentido común.

La representación es producto y proceso a la vez. Producto porque debe considerarse como pensamiento constituido que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. Y proceso porque debe considerarse como pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones al dirigir y guiar la actuación y comportamiento de los sujetos. Su carácter social se desprende de la utilización de sistemas de “decodificación” e “interpretación” proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales. En tal sentido, la representación puede ser considerada también como la expresión de un segmento social o de una sociedad determinada.

Según Mora, es Farr (2003) –uno de los principales estudiosos de la teoría de Moscovici– quien ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, éstas aparecen cuando las personas debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes poseen el control de los medios de comunicación. Agrega que hay una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible,

pues es amenazante lo insólito o lo desconocido cuando no se tiene una categoría para clasificarlos (Mora, 2002).

En otra línea de análisis, Zaccagnini manifiesta que

La representación social plantea la colocación social de unos soportes referentes e interpretativos, de un mundo entretejido por símbolos, que expresa una construcción social y cultural en la historia. Es así como los procesos interactivos entre los individuos y el medio y entre ellos, resultan mediados por este marco simbólico que garantiza, mediante un sistema de códigos compartidos, la comunicación, la interacción y la cohesión social. Estos procesos interactivos resultan ser los mediadores de las prácticas sociales, que definen la llamada conciencia colectiva. Se instituye un mundo común, que define e institucionaliza para los individuos que lo integran un referente sustancial acerca de lo posible y lo que no lo es; de lo externo a la sociedad y de lo interno a ella; de lo que se puede y de lo que no se puede; etc. (Zaccagnini, 2003: 2).

En consecuencia, las representaciones sociales son *constructos* conceptuales, socialmente contruidos, transmitidos y aprehendidos. Tal como plantea Morel (1996), son una imagen del mundo, que condensa significados ligados a la realidad, pero dicha imagen no se reduce a un simple reflejo, pues la representación además de reproducir, también reconstruye una realidad dada, confiriéndole significado a sus componentes en un proceso permanente de resignificación de sentido. “[...] en suma, es un proceso que produce e inventa realidades, y no solamente las reproduce” (Morel, 1996: 15).

Como imaginario social, las representaciones sociales instituyen normas de conducta social, roles de conducta. Se da lo que Castoriadis llama la institución de la sociedad. “La sociedad crea su mundo, le concede sentido y hace provisión de significación destinada a cubrir de antemano todo cuanto pueda presentarse” (Castoriadis, 1993: 74). Es decir, “(...) la sociedad hace los individuos que hacen la sociedad. La sociedad es obra del imaginario instituyente. Los individuos están hechos por la sociedad, al mismo tiempo que hacen y rehacen cada vez la sociedad instituida” (Castoriadis, 1993: 70).

Todo lo anterior hace evidente que las representaciones sociales no surgieron de la nada, éstas se originaron de la percepción que tienen las personas acerca del mundo; pero las mismas simultáneamente conducen y encaminan nuestra percepción y comprensión del mundo que nos rodea. He aquí una de las diferencias fundamentales a las que hacíamos referencia en el apartado anterior respecto a las representaciones sociales (Serge Moscovici) y las representaciones colectivas (Emile Durkheim).

Y en este punto, vale referirnos a la aparente “paradoja” que según Morel (1996) surge. Por un lado, la representación social se origina de las percepciones del mundo que nos rodea y de nosotros y nosotras mismas; y, por otro lado, es ella misma la que condiciona y moldea nuestra percepción y comprensión del mundo. En esta misma línea se expresa Alonso (1998) al advertir que la noción de representación social no puede considerarse un estímulo que el grupo ofrece a las personas, sino que toma cuerpo, se objetiva, y le sirve de anclaje al propio proceso de construcción de la red grupal. “La



representación social es tanto un contenido como un proceso que induce formas de conocer al grupo, lo que significa también que, a su vez, lo construye y lo limita” (Alonso, 1998: 25-26). Por lo tanto, las representaciones sociales inciden en la vida diaria de las personas y a menudo operan como guías de acción. Tal como plantea Rigal (1994) la representación viene de la realidad y va hacia la realidad, en tanto proceso de significación y en la medida que se traduce en práctica.

En otro orden de cosas, si analizamos el *imaginario*, constatamos que la palabra indica una relación con la imaginación, pero inmediatamente percibimos que sus significados no son lo mismo. “La imaginación es una facultad psicológica individual que juega con las representaciones”, planteaba la psicóloga Janeth Isabel en un coloquio que sostuvimos en 2005<sup>32</sup>. La misma recrea dichas representaciones e inventa otras realidades posibles. Noel afirma que la imaginación es “una función psíquica compleja, dinámica, y estructural; cuyo trabajo consiste en producir en sentido amplio las imágenes” (1988: 21). De lo anterior se puede colegir entonces que la imaginación constituiría un proceso inherente al ser humano, y le permite a cada persona interpretar la realidad que se le presenta y generar así una construcción propia respecto de ésta, siendo las imágenes el resultado de este proceso de pensar la realidad, el cual está constantemente ligado a los cambios de la realidad y de la historicidad.

A lo expuesto, se puede agregar, además, el planteamiento de Colombo (1989), quien asevera que todas las posibilidades de la función signifiante se despliegan entre la imagen y el imaginario, en donde la primera tiende a reproducir los objetos del mundo sensible bajo la forma de representación, o sea, imita el modelo original. El mismo autor plantea que una imagen puede ser evocada como un recuerdo del pasado, o alejada del contexto y proyectada en el futuro, o incluida en otro escenario. En cambio, para Bachelard (1943) la imagen sólo se puede estudiar a través de la imagen.

Según Sánchez Capdequí (1996) son los estudios de Nietzsche, Cassirer y Ricoeur los que afirman –como substrato básico de la identidad/razón/objetividad- la irreductibilidad de las imágenes. Éstas se revelan a la base de los modelos ontológicos, lo lingüístico y la representación cosmovisional, como “un fogoso torrente primordial compuesto por una masa de imágenes que surgen de la capacidad originaria de la fantasía humana” (Nietzsche, 1991: 29). Agrega, además, que las diversas, no previsibles, espontaneas puestas-en-relación y configuraciones en el marco de la identidad se encarnan socialmente bajo la imposición de una visión canónica<sup>33</sup>. Para el autor las imágenes son esenciales en el inicio de los procesos de autocreación por parte de la sociedad, son prolongación del patrimonio de arquetipos del imaginario comprendidos como protoformas de percepción comunes del ser humano. “La participación de la experiencia histórico-social en su

---

<sup>32</sup> El coloquio que sostuvimos con la psicóloga citada se efectuó en el marco de la conferencia “Las representaciones sociales desde el psicoanálisis” impartida por ésta en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2005.

<sup>33</sup> Sánchez Capdequí (1996) se apoya en Castoriadis (1995) al mencionar que la identidad se encarna socialmente bajo la forma de una visión canónica que se impone constantemente.

autoconformación institucional restringe toda opción de metarrelato o concepción metasocial con los que explicar y predecir el rumbo de la historia y el orden de aparición de los diferentes grupos humanos y el final al que tiende su discurrir” (Sánchez Capdequí, 1996: 159-160).

Resulta oportuno apuntar, que para Schütz y Luckmann (2001) en el fantaseo y en el mundo de la vida el sentido de la validez sobre los límites y condiciones de la espontaneidad es diferente. Es decir, se fantasea lo que se quiere, aunque no como se quiere, pero se logra llenar de contenido concebible la expectativa vacía de su episodio de fantaseo; si éste se designa como acción en todo su sentido, entonces la misma se realiza libremente.

Si tomo a *mi propio yo como objeto del fantaseo*, puedo insertarme en todo rol concebible; pero el yo que imagino es experimentado solamente como una parte de mi personalidad completa, como un aspecto del yo que sólo existe gracias a mí. En mi fantaseo, puedo modificar ficticiamente mi corporeidad viva, pero dentro de las fronteras establecidas por la experiencia primordial de los límites de mi organismo animado. Puedo imaginarme un enano o un gigante, pero siempre como algo interno que está delimitado exteriormente (Schütz y Luckmann, 2001: 50).

Los autores enfatizan en la complejidad de la estructura social de los mundos. Indicando que el fantaseo se puede hacer de forma individual o con otras personas, con una persona o muchas semejantes con quienes se mantenga una relación socialmente y/o en masa.

Si bien Sartre (1936) describió el funcionamiento específico de la imaginación y la distinguió del comportamiento perceptivo; según Durand (1981), devalúa el imaginario debido a que en su obra la imagen e imaginación parecen volatilizarse. Esa devaluación no corresponde –siempre en la estela del autor mencionado- al papel efectivo que juega la imagen en la motivación psicológica y cultural. Afirma que Sartre se equivoca al definir a la imagen como una degradación del saber y una presentación cuasiobjeto remitiéndola a la insignificancia; aun cuando logra diferenciar entre el signo convencional y la imagen.

En este debate, Durand (1981) plantea que hay psicólogos que han tenido en cuenta que en el símbolo constitutivo de la imagen hay similitudes entre el significante y el significado en una dinámica organizadora, y es en lo que la imagen y lo arbitrario del signo difieren. Manifiesta que Pradines (1948) observa que el pensamiento no tiene otro contenido fuera del orden de las imágenes<sup>34</sup>, y hace referencia en esta misma línea a Carl Gustav Jung (1921) que desde el psicoanálisis observa que el pensamiento descansa sobre imágenes, arquetipos que modelan inconscientemente el pensamiento. Sobre Piaget (1945) apunta que éste intenta mostrar en su obra la coherencia funcional del pensamiento simbólico y del sentido conceptual, lo cual afirma una unidad y solidaridad de todas las formas de representación.

---

<sup>34</sup> “Si la libertad no se resuelve en una cadena rota, una cadena rota representa sin embargo la libertad, es el símbolo –es decir, una hormona de sentido- de la libertad” (Durand, 1981: 25).

Es evidente entonces, que para Durand (1981) los estudiosos de la lógica reconocen que es prácticamente imposible disociar el contenido intuitivo del pensamiento del esquema de las relaciones axiomáticas. Y parafrasea a Bachelard (1957), para quien la imaginación es “dynamismo organizador, y este dynamismo organizador es factor de homogeneidad en la representación (...), lejos de estar facultada para “formar” imágenes, la imaginación es potencia dinámica que “deforma” las copias pragmáticas proporcionadas por la percepción, y este dynamismo reformador de las sensaciones se convierte en el fundamento de la vida psíquica entera porque “las leyes de la representación son homogéneas” – por ser la representación metafórica en todos sus niveles-, y dado que todo es metafórico, “en el nivel de la representación, todas las metáforas se igualan”. Desde luego, esta “coherencia” entre el sentido y el símbolo no quiere decir confusión, porque esta coherencia puede afirmarse en una dialéctica” (Durand (1981:25-26). Concluye afirmando –siempre en línea de Bachelard- que al símbolo le incumbe a una semántica especial y que no es dominio de la semiología. Posee una multiplicidad de sentidos y dispone de un poder esencial y espontáneo de resonancia.

Vemos que Durand hace referencia a varios autores, desde el psicoanálisis, la lógica y la epistemología. Desde el propio punto de vista del autor, el contrapunto axiológico de la acción es la imaginación. “Lo que lastra con un peso ontológico el vacío semiológico de los fenómenos, lo que vivifica la representación y la sed de realización, es lo que siempre ha hecho pensar que la imaginación era la facultad de lo posible, el poder de contingencia del futuro” (Durand, 1981: 409). Para el autor, se dice con frecuencia que la vida se canjea y se vive, lo cual le da sentido a la muerte no por certidumbres objetivas, ni por la mera acumulación material, sino por un lazo imaginario y secreto que enlaza las cosas y el mundo en la conciencia misma, produciéndose un incremento de ser (Gadamer, 1977) en las cosas más triviales y banales a través de imágenes, “por eso lo imaginario, lejos de ser vana pasión, es acción eufémica y transforma el mundo según el Hombre de Deseo: La poesía es un piloto, Orfeo acompaña a Jasón” (Durand, 1981: 409).

Imaginar es ir más allá de la imagen, de la representación supuesta del objeto real; o sea, se enlazan imágenes que nos alejan del mundo conocido, de lo vivido (Colombo, 1989). “La imagen destinada a reproducir objetos presentes, por una serie de desplazamientos sucesivos llega a reivindicar en el imaginario los rasgos de otra realidad, de otros objetos, que no serán nunca o que no son todavía” (Colombo, 1989: 217). En cambio, la materia del imaginario es la representación en los múltiples registros de la imagen, el imaginario social es una red compleja de relaciones entre prácticas sociales y discursos, no es algo pasivo, estático, ni acabado, ni tampoco es la sumatoria de las imaginaciones individuales.

Según Sánchez Capdequí (1996) en relación con las representaciones colectivas de Durkheim, el imaginario es su condición de posibilidad puesto que sólo es así como se entiende la definición que aquél hace de la sociedad como cuerpo dinámico que se crea “autotrascendiéndose y sublimando su componente anímico-emotivo en razón y orden” (Sánchez Capdequí, 1996: 67). Incide, además, en que el cuadro teórico de Durkheim no permite un imaginario

trascendental en la vida social. “Frente a la irreductibilidad de lo instituido (Durkheim), el Imaginario supone<sup>35</sup> que a la base de toda organización (instituida) de la vida social va implícita una interpretación unitaria (instituyente) del mundo, que determina la específica estructuración de la experiencia humana (y no al revés)” (Sánchez Capdequí, 1996: 110).

“El imaginario del que hablo yo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de «algo». Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de esta creación” (Castoriadis, 1983: 29). La cita anterior manifiesta que el autor no se refiere a la imagen reflejada, al reflejo. Lo imaginario no es a la imagen en el espejo. El imaginario social interactúa con las individualidades; se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas y de las resistencias; y se manifiesta en lo simbólico y en el interaccionar concreto de las personas. Pero el imaginario tiene una dinámica propia, se instala en las diferentes instituciones que integran la sociedad, actúa como tal cuando adquiere independencia de las voluntades individuales, aunque necesita de ellas para materializarse.

Así, las personas se comportan, actúan y piensan de una determinada manera, las conductas la realizan los seres humanos, pero bajo ciertos modelos que se consideran “dignos” de seguir. Esos “paradigmas” son las ideas que regulan la educación, los valores éticos, estéticos, económicos, políticos y religiosos de una comunidad o de una sociedad. Todas esas categorías no salen del vacío, sino que se gestan en función del imaginario colectivo.

El imaginario restituye el hiato, la herida ontológica que anuda el extremo del ser (óntico) y del no-ser (a-óntico), de la razón (lógico) y de lo Irracional (a-lógico). No se trata por lo tanto de la imagen-simulacro (Baudrillard), como devaluación o reflejo impreciso, como representación. El imaginario no es fantasmagoría reduplicada, sino presencia plena, original, ontológica, es decir, trágica (Lanceros, 1994: 108).

En tal sentido, Sánchez Capdequí (1996) –en la línea de Durand (1968)- afirma que el equilibrio antropológico de la especie se puede recuperar desde el imaginario. Es interesante observar que el autor plantea la posibilidad de reconocer una solidaridad de fondo de la mente del ser humano en el pensamiento salvaje y también en el civilizado, pudiendo contrarrestar de esta forma la prepotencia del pensamiento occidental ilustrado. El autor aclara que más allá de las disputas teológicas el imaginario y su dinamismo figurativo remiten a una experiencia numinosa/teofánica<sup>36</sup>. Sánchez Capdequí (1996) añade que el imaginario constituye, en su dinamismo instaurativo, el modelo mismo de la mediación de lo temporal y lo eterno, recupera la vivencia totalizadora en la experiencia profana (a través de ritos, símbolos, figuras, cultos, entre otros).

---

<sup>35</sup> Aquí Sánchez Capdequí (1996) sigue en la línea interpretativa de Ernst Cassirer.

<sup>36</sup> “Tanto el régimen diurno de la imaginación como el nocturno organizan los símbolos en series que siempre reconducen hacia una trascendencia infinita que se erige en valor supremo” (Durand, 1968, citado en Sánchez Capdequí, 1996: 105)

Pero para poder abordar lo imaginario de una manera cabal, Durand (1981) advierte que no hay que seguir la pauta de la imaginación como actividad imprevisible y caprichosa, más bien recuperar un repertorio de lo imaginario en todas las tramas culturales y niveles evolutivos que evocan los mitos y las narrativas que hablan de situaciones universales de todo lo humano. Para el autor, el imaginario es el “conjunto de imágenes y de relaciones de imágenes que constituye el capital pensado del homo sapiens” (Durand, 1981: 11).

Ahora bien, dado que existen autores que hablan de imaginarios sociales, Colombo (1989) plantea que cuando se habla en plural es porque se refieren a los productos de la función significante, al imaginario que Castoriadis llama efectivo o lo imaginado (mitos, creencias, ideologías, religiones, paradigmas). Afirma, que si se hace referencia a un imaginario radical es porque la imagen está articulada a la significación dentro de un sistema simbólico, y esa articulación es la materia del símbolo. Así las cosas,

No pueden pensarse las significaciones imaginarias sociales a partir de su relación a unos “objetos” que constituirían sus “referentes”. Porque es en y a través de ellas que los “objetos” —y por ende, la relación de “referencia”— se hacen posibles. El “objeto”, en cuanto referente, viene siempre co-constituido por la significación imaginaria social correspondiente —tanto el objeto particular como la propia condición de objeto—. Lo más importante: las significaciones centrales o primas, no tienen referente alguno, o, si se prefiere, son ellas mismas su propio referente. No hay referente de Dios, de las divinidades, figuras o entidades religiosas o mitológicas en general —fuera de estas mismas figuras en cuanto significaciones— (Colombo, 1989: 62-63).

Tal como afirma Castoriadis (1983) el delirio más elaborado o el fantasma más secreto y vago están hechos de imágenes que están como representantes de otra cosa, tienen una función simbólica. Y al mismo tiempo, la capacidad imaginaria se presupone por el simbolismo, conlleva a la capacidad de ver en algo lo que no es, o ver la otra de lo que es. “Sin embargo, en la medida en que lo imaginario vuelve finalmente a la facultad originaria de plantear o de darse, bajo el modo de la representación, una cosa y una relación que no son (que no están dadas en la percepción o que jamás lo han sido), hablaremos de un imaginario efectivo y de lo simbólico<sup>37</sup>. Es finalmente la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen” (Castoriadis, 1983: 220).

En tal sentido y —siguiendo al autor— lo imaginario influye en lo simbólico, y este último instala un vínculo permanente entre dos términos de tal forma que uno represente al otro. El significante, significado y su vínculo se mantienen unidos, distintos, relacionados firme y flexiblemente en las etapas avanzadas del pensamiento racional.

Para el autor el simbolismo presupone y se apoya en el imaginario radical, lo cual no significa que el simbolismo no sea, a nivel macro, sino imaginario efectivo en su contenido. “Lo simbólico comporta, casi siempre, un componente

---

<sup>37</sup> Castoriadis (1983) aclara que se podría distinguir en la terminología lo que se llama imaginario radical o último, la capacidad de hacer surgir una imagen como algo que no es o fue, de sus productos que sería lo imaginado. Pero como se puede confundir la forma gramatical de dicho término, el autor prefiere hablar de imaginario efectivo.



“racional-real”: lo que representa lo real, o lo que es indispensable para pensarlo, o para actuarlo” (Castoriadis, 1983: 221).

Sobre la estela de Castoriadis, Beriain (2003) afirma que la sociedad está conformada por varias instituciones particulares, no siempre compatibles entre ellas. Expresa que las cosas sociales son lo que son debido a las significaciones que figuran, y, recíprocamente, las significaciones imaginarias sociales están en y por los objetos e individuos que las representan. Es decir, la sociedad no es conjunto ni sistema o jerarquía de conjuntos/estructuras, la sociedad es magma y magma de magmas (Castoriadis, 1983).

Según Castoriadis (1995) la sociedad se autocrea, su institución es una autoinstitución que está autoocultada, siendo la característica fundamental de la heteronomía de las sociedades. Los dioses, antepasados, naturaleza/razón/historia representan una fuente de institución fuera de la sociedad. Es decir, las personas no pueden establecer su ley, sino que la ley está ya dada por algún otro o alguna otra entidad. “Hay pues autoocultación de la autoinstitución de la sociedad y esto forma parte de la heteronomía de la sociedad” (Castoriadis, 1995: 138).

La institución de la sociedad es institución de las significaciones imaginarias sociales y, por principio, debe dar sentido a todo lo que pueda presentarse, tanto “en” la sociedad como “fuera” de ella. La significación imaginaria social hace que las cosas sean como tales cosas, las establece como lo que ella son y ese *lo que* está establecido por la significación que es indisolublemente principio de existencia, principio de pensamiento, principio de valor, principio de acción. Pero ese trabajo de la significación está permanentemente amenazado (y desde un punto de vista último, está siempre ya vencido) por el caos que la significación encuentra y por el caos que ella misma hace resurgir (Castoriadis, 1995: 178-179).

Castoriadis (1995) arguye que la significación impuesta al mundo es arbitraria porque la autocreación de la sociedad escapa a lo determinante por ser autodisposición y no estar fundada en una razón universal, ni reducirse a la correspondencia con un presunto ser así del mundo. El mundo se constituye por la significación y la misma organiza la vida social al sujetarla a fines específicos<sup>38</sup>.

Pero –aludiendo a la significación– el autor plantea que la piedra angular ausente es la cuestión de la significación de la significación. Enfatiza que no se trata de un juego de palabras; la significación misma hace nacer, da sentido: organiza el sentido en general y el sentido en particular. “Cuestión del origen, cuestión de la causa, cuestión del fundamento, cuestión del fin, en suma, cuestión del *porqué* y del *para qué*” (Castoriadis, 1995: 179-180). Y al instaurar dichas cuestiones como universales, el riesgo está en que las anteriores puedan repercutir sobre ella misma, como cuestiones del origen/causa, del fundamento, del fin de la sociedad/institución/significación. Y tales cuestiones son suscitadas por la institución de la significación, en donde el potencial del

---

<sup>38</sup> Los fines a los que Castoriadis (1995) se refiere son sobrenaturales e indiscutibles, los mismos son: honrar y vivir como los antepasados, adorar a Dios y cumplir sus mandamientos, servir al Gran Rey, construir el socialismo.



lenguaje es clave, y, por no tener respuesta, ya que no tienen sentido. Es decir, el porqué y el para qué de la significación está ya situada en el espacio creado por la significación, no se puede formular sino suponiéndola como incuestionable. “La institución presupone la institución: ésta sólo puede existir si los individuos fabricados por ella la hacen existir. Este círculo primitivo es el círculo de la creación” (Castoriadis, 1995: 180).

La siguiente cita deja muy en claro lo anterior,

El surgimiento de la significación -de la institución de la sociedad- es creación y autocreación, es manifestación del ser como por ser. Las cuestiones del origen, del fundamento, de la causa, del fin son formuladas en la sociedad y por la sociedad; pero la sociedad (y la significación) no “tiene” otro origen, otro fundamento, otra causa, otro fin, que ella misma. La sociedad es su propio origen y éste es el sentido de la autocreación; no tiene su origen verdadero y esencial en *alguna otra cosa* exterior a sí misma y no tiene otro fin que su propia existencia como sociedad que se fija esos fines, lo cual implica un uso simplemente formal y, en última instancia, abusivo del término fin (Castoriadis, 1995: 180).

En tal sentido, el caos es cubierto por la significación y hace nacer un modo de ser que se establece como negación del mismo. Diserta el autor que es el caos lo que se manifiesta en ese surgimiento mismo aunque el surgimiento no tenga ninguna razón de ser; la significación es hecho puro que en sí mismo no tiene/puede tener significación ni remitirse a sí misma. El que algo esté situado más acá o más allá de la necesidad absoluta y la contingencia absoluta respectivamente, condiciona el que ese algo tenga significación. Tiene tan poca significación tanto lo que se considera como necesidad absoluta como lo que se considera como contingencia absoluta.

Pero la significación imaginaria social –el magma de las significaciones imaginarias sociales- es a la vez de una necesidad absoluta, para quien está en su interior, y de una contingencia radical para quien es exterior a ella. Esto equivale a decir que la significación social está a la vez más acá y más allá de la necesidad y de la contingencia..., está en *otra parte*. Es a la vez *metanecesaria* y *metacontigente* (Castoriadis, 1995: 180).

Precisando, Castoriadis (1995) subraya que la institución de la sociedad y las significaciones imaginarias sociales incorporadas en la misma tienen un despliegue en dos dimensiones indisociables: dimensión conjuntista-identitaria (“lógica”) y la dimensión estrictamente o propiamente imaginaria, las mismas se describen en la siguiente tabla No.3.

**Tabla No.3. Descripción de las dos dimensiones indisociables.**

Dimensión conjuntista-identitaria (“lógica”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La sociedad opera/obra/piensa con elementos/clases/propiedades y con relaciones postuladas como distintas y definidas.</li> <li>✓ La existencia es la determinación<sup>39</sup></li> </ul>
Dimensión estrictamente o propiamente imaginaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las significaciones no son ni distintas ni definidas.</li> <li>✓ Las significaciones no están ligadas por</li> </ul>

<sup>39</sup> Según Castoriadis (1995) el esquema supremo es la determinación y lo concebible está sometido a la misma y a las consecuencias que de ello se siguen, esa es la exigencia.

	condiciones y razones necesarias y suficientes.
✓	La remisión (relación de remitir) opera esencialmente mediante una “x está por una y”, que en los casos no triviales es un quid pro quo <sup>40</sup> “arbitrario”, es decir, instituido.
✓	La existencia es significación.

Fuente: elaboración propia a partir de Castoriadis (1995).

Después de las consideraciones anteriores, y atendiendo a las preguntas planteadas inicialmente sobre las representaciones sociales e imaginario social, se ha de decir que las primeras tienen un carácter simbólico y significativo que le es constitutivo, y sin el cual no podrían existir; que son una imagen del mundo, pero no se reducen a un simple reflejo de éste; y que están arraigadas a un contexto determinado y en una comunidad o sociedad establecida que las produce. En cuanto al imaginario, refiere al trayecto en el que la representación de un objeto se asimila y moldea por las pulsiones imperativas del ser humano, y a su vez, las representaciones subjetivas se explican en el medio objetivo, “por las acomodaciones anteriores del sujeto” (Piaget, 1945, citado en Durand, 1981: 11).

Continuando con el imaginario social, nos apoyaremos en las funciones psicosociales que expone Sánchez Capdequí (1996):

- ✓ La sabiduría de las generaciones se conserva por el imaginario: los modelos socioculturales, valores y creencias del pasado subsisten en un estado virtual disponible para su relectura, lo cual permite la creación de distintos esquemas de la vida social. “Es como la fuente de recursos ideales que las sociedades pueden emplear en la estimulación de su propia inventiva” (Sánchez Capdequí, 1996: 106).
- ✓ Los símbolos e imágenes que proporciona el imaginario, presuponen una identidad colectiva. Aquí se refuerzan algunos significantes como Nación y Comunidad; el imaginario conserva esas tradiciones nacionales que logran fortalecer un cuerpo moral y vivo a través de la identidad presente, y para esto se apoya en las mitologías, en los rituales, en sus símbolos, emblemas, himnos, banderas, entre otros.
- ✓ “El imaginario, a su vez, facilita una vía de escape<sup>41</sup> ante las insatisfacciones y frustraciones que emanan de la vida contemporánea” (Sánchez Capdequí, 1996: 106-107).

Otro de los autores conocedores del mundo de lo imaginario, es Pierre Ansart, quien entiende por imaginario social “el conjunto de evidencias implícitas, de normas y valores que aseguran la reconducción de las relaciones sociales” (1983: 93). Pero, recordemos que Colombo sostiene que al estudiar el imaginario social no debemos olvidar su articulación con los deseos individuales y por ende con la dimensión inconsciente de la función simbólica. “Un sistema social se organiza como un «campo de fuerzas» alrededor de algunos significantes claves contenidos en el mito o en los mitos fundadores de la cultura que le es propia” (Colombo, 1989: 68).

<sup>40</sup>Viene a ser (quid pro quo) el núcleo de la relación signitativa, relación entre signo y todo lo que el signo no es signo, y que se encuentra en el fundamento del lenguaje, Castoriadis (1995).

<sup>41</sup> El autor da ejemplos de los libros o el cine como fábrica de sueños.

Colombo esclarece que las instituciones, ideologías, creencias y mitos serán vistos como reflejo de la realidad, con la salvedad de que el mito no es exactamente una creencia o un acto de fe, sino que el mismo constituye la experiencia cotidiana, el imaginario vivido, la forma en que se relacionan las personas consigo mismas, con el entorno y con los demás. Sostiene, además, que los relatos míticos proporcionan la red de significaciones mediante la cual se explica y se piensa el orden del mundo, es decir, que el mundo físico halla su razón de ser y sus designaciones con los relatos de los orígenes (1989). En suma, para el autor “el mito guarda ciertamente la más estrecha correspondencia con todas las articulaciones sociales y todas las prácticas [...], es decir, no debemos confundir la experiencia mítica con la experiencia religiosa o ideológica; [...] el mito no es sólo ese calco significativo, inmanente a toda práctica. Constituye también una estructura simbólica eficiente, que asume funciones permanentes de atestación, legitimación y regulación, necesarias para el mantenimiento y la reproducción social” (Colombo, 1989: 100).

Sin embargo, para Girard el mito sería la respuesta dinámica a las divisiones, violencias potenciales, y no la expresión del equilibrio social (1982). Y Castoriadis (1995) considera que lo esencial del mito no radica en que la sociedad organiza el mundo lógicamente a través suyo (como quiere el estructuralismo). Ello obedece a que el mito no se reduce a la lógica aún cuando la contenga, y menos se refiere a la lógica binaria de los estructuralistas. En tal sentido, el mito es en esencia un modo por el que la sociedad caracteriza al mundo con significaciones y a su propia vida en el mundo, un mundo y una vida que estarían de otra forma privados de sentidos.

Durand añade también, que el mito no se traduce, ni siquiera en lógica, “todo intento para traducir el mito –como todo intento por pasar de lo semántico a lo semiológico- es un intento de empobrecimiento” (Durand, 1981: 341). El autor critica a Lévi-Strauss por caer en la frecuente tentación de asimilar el mito a un lenguaje y sus componentes simbólicos a los fonemas. Aunque luego Lévi-Strauss afirma que podría definirse el mito como esa forma del discurso donde el valor de la fórmula *traduttore* tiende prácticamente a cero. Durand (1981: 340) añade que “si el mito es lenguaje en toda la casa diacrónica del relato, no por eso deja de *despegarse* del fundamento lingüístico sobre el que ha comenzado por rodar”.

En ese sentido, lo importante en el mito no es exclusivamente el hilo del relato, sino el sentido simbólico de los términos. El mito al ser discurso, reintegra cierta *linealidad del significante*, y, tal significante subsiste en cuanto símbolo, no en cuanto signo lingüístico *arbitrio*.

En la estela de Cassirer (1992), el mito muestra una estructura conceptual y una estructura perceptual. No se trata de una masa de ideas desorganizadas y/o confusas, sino de un modo definido de percepción. “Si el mito no percibiera el mundo de un modo diferente no podría juzgarlo o interpretarlo en su manera específica. Tenemos que acercarnos a esta capa más profunda de la percepción para poder comprender el carácter del pensamiento mítico” (Cassirer, 1992: 119). Pero la cultura actual – afirma Carretero (2006)- está

desprovista de esos grandes mitos orientadores de sentido, y esto, ciertamente, estimula el seductor magnetismo provocado por los falsos mitos. Ya José Mardones advertía que “Nuestro momento está necesitado de mitos y, por ello, es proclive al polimitismo y a la comercialización mitológica” (Mardones, 2000: 194).

Ampliando el panorama sobre el escenario cotidiano, Maffesoli (1977, 2004) plantea que la operatividad del mito obedece a la propia sustancialidad del mismo, o bien, a la sustancialidad de las demandas antropológicas a las que históricamente el mito siempre ha intentado dar respuesta. Este sociólogo francés es considerado como uno de los fundadores de la *sociología de lo cotidiano* y su originalidad respecto a lo imaginario radica –en la línea de Carretero (2003)- en tres aspectos fundamentales: a) su fundamentación epistemológica de una sociología de la vida cotidiana que se centra en lo frívolo, lo efímero y lo banal, en la que el imaginario juega un papel primordial, incluido en el registro de lo simbólico, b) su propuesta del *tribalismo* como marco teórico novedoso que clarifica la lógica específica de variados fenómenos sociales emergentes en la contemporaneidad. Así, lo imaginario proporciona una identidad social y se contempla como un espacio que conforma una congregación comunitaria en torno a símbolos comunes, c) su inscripción de la noción de imaginario en el debate teórico actual centrado en la modernidad. “Lo imaginario, en este contexto, facilitaría un *reencantamiento* de una existencia social previamente *reificada* por una unidimensional racionalidad moderna, edificando potenciales posibilidades de realidad, *utopías intersticiales* en palabras de Maffesoli, que transfigurarían la *desencantada* realidad cotidiana” (Carretero, 2003: 115).

En el estudio de Carretero (2003) se hace referencia, también, a las críticas que ha recibido Maffesoli en cuanto a: su intencionado estilo ensayístico como forma de hacer justicia a la idiosincrasia (epistemología positivista) del objeto de estudio de las ciencias sociales; su negativa a elaborar una sociología dirigida a la transformación de la realidad social y a la edificación de una praxis política. Según Maffesoli no se trata de ampliar la crítica social sino de comprender más íntimamente la realidad social; su entendimiento de lo posmoderno como signo de liberación de una concepción monoteísta de la historia, gestada en el cristianismo y prolongada en una unidimensional modernidad; y, su oposición a una visión dramática de lo social. Maffesoli cuestiona los pilares sobre los cuales descansaban los grandes merarrelatos emancipatorios de la modernidad y, así, intenta testimoniar el declive de una concepción de la emancipación que se sustenta sobre una versión dramática de la historia. Por ello florece –afirma el autor-, nuevas expresiones de rebelión ante lo instituido que no se circunscriben al proyecto de la modernidad.

En tal sentido, Sánchez Capdequí afirma que repensar lo imaginario, desde nuestra circunstancia histórica actual, “supone incidir en un límite que hace posible la autorrepresentación de la sociedad contemporánea, que posibilita su diseño específico *sin regulaciones, sin límites precisos, sin formas duraderas*: ese límite es la in-determinación y la apertura constitutivas de la condición humana” (Sánchez Capdequí, 2010: 33).

Se trata de analizar, por tanto, cómo *ha llegado a ser* lo que sea nuestra sociedad, cómo se ha diferenciado en la historia humana. *Lo por pensar* en clave de imaginario es el tránsito, el estirarse, el tender hacia lo que define la vida nómada del hombre, su constante aventurar escenarios, proyectarse en horizontes, transgredir sus formas (Sánchez Capdequí, 2010: 33).

Según el autor, la génesis de todo ideal social está en el imaginario (reducto infraestructural y ahistórico), ahí se proyecta su ideal por medio del cuerpo social sirviendo como pautas de autorepresentación los arquetipos o protomodelos. “En el Imaginario queda religada toda la experiencia filogenética, de ahí su carácter religioso no-confesional, su trascendencia inmanente en que confluye toda experiencia colectiva en el momento de recrear su obra institucional” (Sánchez Capdequí, 1996: 159). Y, es precisamente, que a través de la reactivación de los arquetipos se crea una nueva sociedad, entendiendo la misma como una unidad de diferencias, es decir, “una unidad compuesta del elemento imaginario y de su contenido arquetípico creado (sociedad instituyente) y de la racionalidad o conciencia colectiva (sociedad instituida) en que se transfigura aquél en virtud de un proceso de sublimación objetivadora” (Sánchez Capdequí, 1996: 160).

Carretero (2006) manifiesta que la cultura contemporánea, a través de la expansión de la cultura de la imagen, ha acentuado una paradójica descarga del mito y de lo imaginario en dos sentidos ambivalentes que debiera ser diseccionado. Por un lado, lo imaginario transfigura y remitifica una desencantada cotidianeidad, pues a través del mismo el sujeto reincorpora la fantasía en su vida, en palabras de Pierre Sansot, los hombres “entremezclan sus sueños, alucinan ese universo fantástico que no está en ninguno de ellos” (Sansot, 1986: 40). Y al mismo tiempo, “el efecto desencadenado por esta implosión puede ser tanto una peligrosa *fetichización* y manipulación mercantil de los sueños individuales y colectivos” (Carretero, 2006: 124)

Llegado este punto, apuntaremos que la sociedad crea su propio conjunto de representaciones sociales, su imaginario social; y, por medio de éste, distribuye el conjunto de identidades y roles, y expresa las necesidades colectivas y los fines a realizar. Con el ánimo de ir culminando el apartado, diremos que es en el estudio de Carretero donde encontramos una tabla (No. 4) que desglosa una factible sistematización conjunta de las representaciones sociales y el imaginario social.

**Tabla No. 4. Sistematización conjunta.**

	<b>Dimensión Ontológica</b>	<b>Dimensión epistemológica</b>	<b>Horizonte de operatividad</b>	<b>Campo de aplicación</b>
Nivel I	Arquetípica (transhistórica)	Antropología Hermenéutica y Simbólica	Macro/micro-mitologías contemporáneas	Socio-antropología cultural
Nivel II	Fenomenológica	Sociología Simbólica/Metafórica	Análisis institucional	Sociología del conocimiento (científico)/cultura
Nivel III	Constructivista	Sociocibernética	Mass-media, analítica del discurso	Sociología de la comunicación/cultura

Fuente: tomado de Carretero (2010: 102)



La tabla antepuesta muestra de manera sencilla la tipología de actuación sociológica de las representaciones sociales. Carretero especifica que dicha tipología admite, obviamente, unas zonas comprensibles de intersección e interconexión entre cada nivel, no se limita a la contemplación de éstos como compartimentos absolutamente diferenciados y encapsulados. Agrega, que al valor heurístico presentado en la tabla se debería complementar con una triple<sup>42</sup> dimensión entrelazada de las representaciones sociales (Gradación, Unidad/Multiplicidad, Continuismo).

De cada uno de los *niveles* previamente distinguidos en la visión del «imaginario social» se desprenderá, más allá de las concomitancias de fondo, una manera peculiar de concebir no solamente el papel sociológico asignado a las «representaciones sociales» sino, también, a la propia perspectiva de reconsideración del hacer sociológico (Carretero, 2010: 102).

Como colorario y en línea del autor, diremos que lo imaginario presenta una doble faceta ambivalente: por un lado, puede ser instrumentalizado al servicio del poder para contribuir a la legitimación de la realidad social existente y, por otro lado, puede movilizar la energía social para impulsar la transformación de la realidad socialmente instituida. Tal duplicidad de lo imaginario está asociada a la fuerza social (reprimida) del sueño y la ficción, así, la conservación de lo real y su dislocación necesitan de la eficacia social de lo imaginario. “No obstante, en sí mismo, lo imaginario está eximido de una intrínseca categorización valorativa o evaluativa, lo que, sin embargo, sí podemos analizar es el uso pragmático que de él se hace en una dirección u otra. Así, descubrimos que ni la solidificación del orden social establecido, ni tampoco su liberadora transgresión, son ajenos a la vitalidad social de lo imaginario” (Carretero, 2006: 93).

## II.4 LO SIMBÓLICO, EL LENGUAJE Y LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Una cita es pertinente para iniciar este apartado,

Todo lo que se nos presenta, en el mundo social-histórico, pasa indefectiblemente por la urdimbre de lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos —el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto—, los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (no siempre, ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica (Colombo, 1989: 38).

La mediación universal entre los seres humanos y las cosas se encuentra en el símbolo. El signo significa porque es signo de intercambio, de comunicación, de reconocimiento. El signo libera lo particular, dado aquí y ahora, de su aislamiento irreductible, para relacionarlo con otras cosas, y organizarlo en la unidad de un orden extensivo, de un sistema, y el sistema implica un orden. Pero para que el signo signifique, se intercambie, se comunique o se

---

<sup>42</sup> Para un análisis detallado de la tripe dimensión: Gradación, Unidad/Multiplicidad, Continuismo ver Carretero, Ángel E., (2010). *Para una tipología de las “representaciones sociales”. Una lectura de sus implicaciones epistemológicas*, EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales, No. 20, julio-diciembre, pp. 87-108.



reconozca, debe existir una regla de sustitución, un código, un sistema lingüístico, es decir: un orden simbólico.

Eduardo Colombo manifiesta que no puede haber neutralidad ni perfección simbólica, porque el simbolismo no toma los signos que quiera ni donde quiera. Por ejemplo, las personas tenemos un lenguaje ya establecido, y —por más que queramos asignarle un sentido particular a alguna palabra o expresión— no tenemos la libertad ilimitada para hacerlo, sino más bien debemos apropiarnos de algo que ya está. Plantea que de manera similar esto le sucede a la sociedad, pues la misma constituye su propio orden simbólico, de una manera diferente respecto a cómo lo hacen las personas. Pero igualmente no hay una libertad ilimitada; “su materia la habrá de sacar también de «lo que ya está ahí»” (1989: 40).

Por lo tanto, lo simbólico designa el común denominador de todas las funciones de mediación que dan sentido a la realidad. La significación, el sentido, no es preexistente a la construcción del orden simbólico, sino por el contrario su producto.

El simbolismo se agarra de lo natural, y se agarra de lo histórico (de lo que ya estaba ahí); y por último, participa de lo racional. [...] el simbolismo determina ciertos aspectos de la vida de la sociedad (y no solamente aquellos que se suponía que determinara) a la vez que está lleno de intersticios y grados de libertad<sup>43</sup> (Colombo, 1989: 41).

En este orden de cosas, una vez autorizado en el estudio de lo simbólico, Ernst Cassirer (1992) afirma que los grandes pensadores que definieron al ser humano como animal racional nunca trataron de dar una noción empírica de la naturaleza humana, los mismos no eran empiristas; lo que expresaron fue un imperativo ético primordial. Todas las formas de la vida cultural son simbólicas, y la razón es un término inadecuado para abarcarlas. De ahí que al ser humano no se le puede definir como un animal racional, sino como un animal simbólico. “De este modo podemos designar su diferencia específica y podemos comprender el nuevo camino abierto al hombre: el camino de la civilización” (Cassirer, 1992: 49).

Ya Durkheim (1993) constataba que el simbolismo está presente en todo grupo humano y su materialidad (del símbolo) es el tapiz de esa identidad, hasta el punto de morir por algo cuya materia física es un pedazo de tela (una bandera). En este aspecto y según González (1993)<sup>44</sup>, Durkheim parece participar de una visión católica del simbolismo.

Para Cassirer (1992) los símbolos y las señales atañen a universos diferentes del discurso, los primeros son parte del mundo humano del sentido (son designadores<sup>45</sup>) y poseen un valor funcional, y las segundas son parte del

---

<sup>43</sup> Colombo (1989) en esta cita parafrasea a Castoriadis (1983).

<sup>44</sup> Su afirmación la manifiesta en la nota introductoria que redactó para la edición del texto: Durkheim, Emile, (1993), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Alianza Editorial, Madrid.

<sup>45</sup> Este término lo toma Cassirer (1992) de Morris (1938), quien plantea que el designatum (designadores) es lo designado por el vehículo signico; aquello a lo que el signo alude.

mundo físico del ser (son operadores), una especie de ser físico o sustancial. Agrega que la vida humana sin el simbolismo sería como la de los prisioneros en la caverna de Platón<sup>46</sup>. El ser humano estaría confinado dentro de los límites de las necesidades biológicas o intereses prácticos, sin acceso al arte, la religión, la filosofía, la ciencia, es decir, vetado del mundo ideal que se le abre.

Pero Lévi-Strauss (1973) advierte que hay que adentrarse en la antropología para poder estudiar en concreto el simbolismo imaginario. Ya Kant (Cassirer, 1992)<sup>47</sup> había planteado que toda filosofía antropológica presenta un problema esencial, no en vano el intelecto humano necesita de imágenes, son símbolos los que necesita para conocer e interpretar la complejidad de la experiencia. La naturaleza del conocimiento humano es simbólica, esto le confiere su fuerza y limitación. El pensamiento simbólico necesita hacer la distinción entre cosas reales e ideales. “Un símbolo no posee existencia real como parte del mundo físico; posee un sentido. En el pensamiento primitivo resulta muy difícil distinguir entre las dos esferas del ser y del sentido, se hallan constantemente confundidas: un símbolo es considerado como si estuviera dotado de poderes mágicos o físico, pero en el progreso ulterior de la cultura se siente claramente la diferencia entre cosas y símbolos, lo cual quiere decir que la distinción entre realidad y posibilidad<sup>48</sup> se hace cada vez más pronunciada” (Cassirer, 1992: 91).

Para Berger y Luckmann

El universo simbólico se concibe como la matriz de *todos* los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales [mientras] toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren *dentro* de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad) también entran dentro del universo simbólico (1995: 125).

Los procesos simbólicos –entendidos por los autores– son significaciones que seleccionan y delimitan los horizontes de lo real y lo posible en todos sus grandes niveles, desde lo más trascendente a lo más intrascendente. Se trata de productos sociales con una historia determinada y para comprender su significado se hace necesario entender la historia de su producción, pues la aprehensión de la realidad no es inmediata, se trata de interpretaciones y de construcciones sociales de los agentes socializadores, en donde la mediación

---

<sup>46</sup> El autor hace referencia al mito de la caverna de Platón, en donde el filósofo hace una explicación alegórica de la situación en la que se encuentra el ser humano respecto al conocimiento. Este mito intenta explicar la existencia de dos mundos: el mundo sensible (conocido a través de los sentidos) y el mundo de las ideas (sólo alcanzado a través o mediante la razón). Sólo el conocimiento de este último garantiza el buen gobierno de uno mismo y de la ciudad.

<sup>47</sup> Cassirer (1992) plantea que hasta la matemática ha sido reconocida como una teoría de símbolos y no como una teoría de las cosas. Hace alusión a la confusión que ha existido en los conceptos matemáticos fundamentales por no haber reconocido lo anterior, en ese sentido la matemática se vio oscurecida, llena de equívocos que se disiparon sólo cuando se admitió el carácter general de los conceptos matemáticos.

<sup>48</sup> “Conceptos sin intuiciones son vacíos; intuiciones sin conceptos son ciegas”. Este dualismo en las condiciones fundamentales del conocimiento es el que, según Kant, se halla en la base de nuestra distinción entre posibilidad y realidad” (Kant, 1790, citado en Cassirer, 1992: 91).

se da por el símbolo o por el signo. La realidad también es simbólica, y el sentido que le demos dependerá del momento histórico en el que estemos, pues “nada ni nadie posee el patrimonio de lo real porque lo real es una construcción teórica y toda construcción social, debe comprenderse en su contexto espacio-temporal” (Mélích, 1996: 26).

Ya Durkheim (1993) planteaba que en toda la dimensión y en cualquier momento histórico la vida social sólo es posible por un vasto proceso de simbolización. También Jean-Jacques Rousseau planteó la necesidad de comprender el verdadero estado de la naturaleza del hombre, no es un concepto físico al que se refiere el mismo, sino a un concepto simbólico.

Precisando de una vez, Cassirer (1992) considera que el ser humano ya no se enfrenta a la realidad de forma inmediata (cara a cara), al avanzar su actividad simbólica la realidad física parece retroceder. No trata con las cosas en sí, sino conversa constantemente consigo mismo. No puede conocer nada sino es a través de las formas lingüísticas, imágenes, símbolos míticos, ritos religiosos, entre otros medios artificiales. “Lo que perturba y alarma al hombre –dice Epícteto-, no son las cosas sino sus opiniones y figuraciones sobre las cosas” (Cassirer, 1992: 48). El ser humano –en línea del autor- ya no puede escapar de sus logros, tiene que adoptar las condiciones de su propia vida, es decir, ya no vive solamente en un universo físico puro, sino en un universo simbólico.

Entonces, lo simbólico debe ser utilizado por el imaginario para poder expresarse y existir. De esa unión constitutiva del símbolo, Colombo (1989) plantea tres corolarios importantes:

- a. La capacidad de reactualizar la imagen del objeto en ausencia del objeto real (objeto-estímulo) permite la inserción de la experiencia individual en el mundo de la significación.
- b. El símbolo hace surgir también una ruptura en el tiempo, permite la instauración de una relación reversible en un tiempo irreversible.
- c. La significación resulta de la interacción social; un lenguaje no es nunca individual, es el resultado de una convención social.

En otras palabras, la mediación simbólica implica el material de base de la existencia, o bien, la representación imaginaria del mundo articulada con el orden normativo. Toda representación de algún objeto o cosa, así como los registros de una imagen se articulan en una alegoría o en una cadena de símbolos. El signo significa algo por la relación con otras formas significantes en el interior de una lengua. El autor ejemplifica un símbolo con una función racional: la bandera nacional, la cual es un signo de reconocimiento y de unidad; y, se convierte en algo que debemos defender, honrar e inclusive morir por ésta.

En consecuencia, la representación del objeto, la experiencia y la imaginación, se articulan en el mundo mediante una cadena de símbolos (o alegoría, agregó). “Y un signo significa algo por su relación a otras formas significantes en el interior de una lengua históricamente determinada” (Colombo, 1989: 217). Agrega que el signo introduce una ruptura en el tiempo, “[...] hace aparecer una relación reversible en un tiempo irreversible, la relación antes y después se

transforma en circular, y posibilita una de las características típicas del mito, la repetición cíclica” (1989: 217).

Así, lo imaginario utiliza lo simbólico para expresarse y para existir, así pasa de lo virtual a cualquier otra cosa; reflexionar en lo anterior presupone ver las relaciones oscuras y profundas entre lo simbólico y lo imaginario (Castoriadis, 1983).

Durand (1968) define el símbolo como un signo que envía a un indecible e invisible significado, de ahí que esté obligado a encarnar concretamente esa adecuación que se le escapa, haciéndolo a través del juego de redundancias míticas, de rituales e iconografías que corrigen y completan de forma inagotable la inadecuación.

Según Castoriadis (1983) el simbolismo no es neutro ni adecuado a los procesos reales porque no toma sus signos al azar, ni tampoco toma cualquier signo. La sociedad constituye su propio simbolismo con una libertad limitada, y se basa en lo histórico, en lo ya determinado. “Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a los que no se apuntaba, ni estaban previstos. Ni libremente elegido, ni impuesto a la sociedad considerada, ni simple instrumento neutro y medio transparente, ni opacidad impenetrable y adversidad irreductible, ni amo de la sociedad, ni esclavo dócil de la funcionalidad, ni medio de participación directo o completo en un orden racional, el simbolismo a la vez determina unos aspectos de la vida y de la sociedad (...)” (Castoriadis, 1983: 217). Enfatiza, además, que dichas características del simbolismo señalan el problema que constituye la naturaleza simbólica de las instituciones para la sociedad, y las mismas no son suficientes para la autonomización de las instituciones relativas a dicha sociedad. “En la medida en que se encuentra en la historia una autonomización del simbolismo, ésta no es un hecho último, y no se explica por sí sola. Hay un uso inmediato de lo simbólico, en el que el sujeto puede dejarse dominar por éste, pero hay también un uso lúcido o reflexionado de él” (Castoriadis, 1983: 217).

Como vemos, se pueden encontrar varias definiciones de lo que son los signos, pero más allá de las diferencias todos los conceptos coinciden en que el signo no actúa solo, el signo comunica y adquiere sentido mediante un sistema de signos, un sistema lingüístico que le proporciona el orden al mismo. Es decir, se enmarca dentro de una lengua históricamente determinada.

Castoriadis (1983) afirma que la historia no existe sino es y por el lenguaje (se refiere a todo tipo de lenguajes), el mismo se lo da, lo constituye y transforma. “Ignorar esta vertiente de la cuestión es plantear para siempre la multiplicidad de los sistemas simbólicos (y por tanto institucionales) y su sucesión como hechos brutos a propósito de los cuales no habría nada que decir (y aún menos que hacer), es eliminar la cuestión histórica por excelencia: la génesis del sentido, la producción de nuevos sistemas de significados y de significantes” (Castoriadis, 1983: 240).

En este orden de cosas, y desde la tradición pragmatista de pensamiento, George Mead (en su obra *Espíritu, persona y sociedad*) se interesó en los símbolos lingüísticos en la medida que median interacciones, modos de comportamientos y acciones de más de un individuo. En este sentido, su preocupación fundamental fue la acción comunicativa en la que —más allá de su función de entendimiento— el lenguaje juega el rol de coordinación de las actividades orientadas hacia fines de distintos sujetos, además de su rol de mediación en la socialización de los mismos sujetos. En efecto, la sociedad tal como se conoce no podría existir sin los actores y las inteligencias interactuando lingüísticamente y redefiniendo el marco semántico de convivencia (Mead, 1934).

Sobre la base de lo anterior expuesto, Mead insistió en que las mentes racionales y seres conscientes emergen solamente en la sociedad por ser el producto de la interacción social y especialmente de la comunicación simbólica por medio del lenguaje.

Las cosas que existen en la naturaleza no son objetos hasta que sean descubiertas y nombradas, y cosas que no existen en la naturaleza pueden ser objetos si existen en la mente de los sujetos. En este sentido, la cultura de todo grupo social está constituida de su mundo de objetos significativos y la mente de cada persona está constituida de su mundo propio de objetos significativos (Alméras, 2002: 3).

Tanto el dialogo como la interacción y la comunicación utilizan símbolos, único soporte posible de la comunicación; una vez que el orden simbólico existe, todo otro tipo de comunicación (aún la utilización exclusiva de un signo como señal) le es tributaria.

Vygotsky juzgaba el lenguaje como una clase de herramienta psicológica que forma parte de —y media— todas las acciones del ser humano. Advertía que el lenguaje no puede ser entendido meramente como un canal pasivo de comunicación, sino que también desempeña un papel primordial como mediador. Desde esta perspectiva —expresa Vygotsky—, el pensamiento está tan atado a las mediaciones por fuera de la piel que es imposible siquiera considerar la idea de una especie de agente pre-social al mando de los procesos mentales en personas aisladas. Por lo tanto, hay una relación estrecha entre las construcciones que hacemos del yo y los modos de representación. En efecto, el cómo es mediado por el lenguaje (1979).

Vale agregar la cita de Henry Giroux por reafirmar el potencial no meramente reflejo sino interpretativo del lenguaje.

[...] cada vez que usamos el lenguaje nos comprometemos en un acto partidario socio-político de altura. El uso del lenguaje es partidario y político porque cada vez que lo hacemos, nos incorporamos en el cómo de los procesos culturales que están siendo escritos en nosotros y en cómo nosotros a su vez, escribimos y producimos nuestras propias escrituras para nombrar y negociar la realidad. Producimos lenguajes y, a su vez, somos producidos por este. Podemos denunciar una no diplomática inmunidad de las consecuencias del lenguaje que empleamos. La identidad reside considerablemente dentro de



las dimensiones del lenguaje, es decir, dentro de los procesos políticos y lingüísticos por los cuales éste es evocado (1997: 81).

En la medida que partamos del reconocimiento de la naturaleza social del lenguaje, y que comprendamos que el mismo funciona como mediador y como factor constitutivo de lo que percibimos en la realidad, entonces se percibirá el verdadero alcance de las representaciones.

Así, importantes corrientes filosóficas y epistemológicas y disciplinas sociales como la lingüística textual, el análisis filosófico, la teoría de la comunicación y de la información, la etno y la sociolingüística, la sociología interaccional y la semiótica discursiva, plantean que el lenguaje constituye la realidad en vez, de simplemente, reflejarla (Losano, 1997). En estos casos, el lenguaje, no se conceptualiza como una ventana transparente hacia el mundo; es un medio simbólico que forma y transforma activamente el mundo. Así, el lenguaje es el primer medio a través del cual las personas construyen socialmente su conocimiento de lo real, y los medios por los cuales son atrapados en una red de significados sociales.

Ya Lévi-Strauss afirmaba que “[...] quien dice hombre dice lenguaje y quien dice lenguaje, dice sociedad [...]” (1973: 115). La lengua es intérprete de la sociedad y, paralelamente, todo ser humano se constituye como sujeto a partir de esta capacidad y de su inscripción en un grupo social determinado. Sin la palabra, la idea y el concepto no son posibles, (Müller, 1864). Durkheim (1993) afirma que la armazón interna del pensamiento es el lenguaje, no sólo su revestimiento exterior, no se limita a traducirlo una vez formado, sino que sirve para su propia formación. Tiene una naturaleza propia y leyes diferentes a las del pensamiento, aunque contribuye a elaborarlo, no puede por menos violentarlo o deformarlo<sup>49</sup>.

Volviendo a una de las voces más autorizadas en el estudio del lenguaje, Ernst Cassirer, defiende que el lenguaje es por esencia y naturaleza metafórico e inhabilitado para hacer una descripción de las cosas directamente. Por eso apela a formas indirectas de descripción (términos equívocos/ambiguos). “A esta ambigüedad, inherente al lenguaje, debe su origen, según Max Müller, el mito, y en ella ha encontrado siempre su alimento espiritual” (Cassirer, 1992: 166). Hace alusión a Heráclito en el sentido de que para éste, el mundo humano es la clave para una correcta interpretación del orden cósmico, no el mundo material. Es decir, la facultad de la palabra es lo esencial, hay que comprender lo que el habla significa para entender el sentido del universo. Si se aborda así el problema por los fenómenos físicos, erramos el camino de la filosofía, puesto que el abordaje del problema debe hacerse por medio del lenguaje.

Es en la vida cotidiana –en línea de Berger y Luckmann (1995)- donde se origina el lenguaje, tomándola como referencia primordial. Se refiere a la realidad experimentada en la conciencia en vigilia -dominada por el grupo de significados que refieren a acciones presentes o futuras- y que se comparte

---

<sup>49</sup> Durkheim (1993) manifiesta que el carácter singular de las representaciones religiosas podría ser el resultado de la deformación de este género.



con otros(as) de forma continuada. Sin olvidar que esa realidad cotidiana es trascendida por el lenguaje a través de los sueños y la interpretación.

Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje se me presenta como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo. El lenguaje me obliga a adaptarme a sus pautas. No puedo emplear las reglas sintácticas del alemán cuando hablo en inglés (...); debo tomar en cuenta las normas aceptadas en el habla correcta para diversas ocasiones, aun cuando preferiría usar las mías “incorrectas”, de uso particular (Berger y Luckmann, 1995: 57).

Los autores consideran que el lenguaje tiende puentes entre diversas zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana y, además, las integra en un todo significativo. Ello obedece a la capacidad de trascender –del lenguaje- el aquí y el ahora. Dicha transcendencia es espacial, temporal y social; por medio del lenguaje se puede trascender el espacio que separa la zona manipuladora de una persona respecto al resto, puede sincronizar su secuencia de tiempo biográfico y dialogar sobre otros(as) que están ausentes y por tanto, no hay – en ese momento- una interacción cara a cara. En fin, el lenguaje hace presente una variedad de objetos ausentes (espacial, temporal y social) del aquí y del ahora.

En otro orden de cosas, Wittgenstein (1975) hace un replanteamiento sobre los límites del lenguaje como un asunto acerca de cómo los actores establecen procedimientos para relacionar mundo y lenguaje. Se trata de que cualquier expresión sólo adquiera significado si se le da un uso en las tareas humanas. En este sentido, dicho significado no se debe a las relaciones internas entre símbolos, ni otra relación de tipo especial y/o representacional que mantenga vinculados lenguaje y mundo. El surgimiento del significado se debe a la relación que hace el ser humano entre las expresiones simbólicas y un contexto de comportamiento determinado, todo en el marco de una forma de vida específica.

Los límites y el alcance de cualquier expresión dependen de las relaciones que los hombres han establecido entre tales expresiones y un contexto determinado. Lo decible viene determinado por las múltiples maneras en que las formas de vida crean contextos posibles para la actividad lingüística. La aplicabilidad de una determinada categoría o concepto no depende de condiciones absolutas, sino de decisiones humanas. Tales decisiones aparecen como algo dado o porque fueron tomadas hace mucho tiempo, convirtiéndose en fundamento de nuestra cultura, o porque han penetrado en nuestros hábitos desde la infancia o en momentos olvidados del pasado (Aguilera, 1995: 66, en línea de Wittgenstein, 1975).

Agrega, además, que las categorías/conceptos empleados pueden no ser los únicos compatibles con una experiencia coherente del mundo, pero representan un equilibrio. Los aspectos reales de la vida y no los esquemas abstractos con los que se representan, son aquellos de lo que depende la validez de conocimientos. En fin, categorías, gramáticas, estructuras, conceptos de los diferentes juegos del lenguaje son registros históricos de la interacción del ser humano versus mundo, no son un reflejo ni de uno ni del otro (Wittgenstein, 1988).

También Judith Butler interviene en el debate centrándose en la obra de Pierre Bourdieu y en la relación del lenguaje y formas de poder. Según Butler (2004), Bourdieu construye una relación mimética entre lo lingüístico y lo social, y rehabilita el modelo infraestructura/superestructura convirtiéndose lo lingüístico en algo epifenoménico. La autora cita a Bourdieu (1991a), quien mantiene que el valor social específico de los usos sociales del lenguaje se debe al hecho de que tienden a organizarse en sistemas de diferencia que reproduce el sistema de diferencias sociales. Bourdieu afirma que el hablar presupone la apropiación de los estilos expresivos que ya están constituidos en y por el uso que están marcados de forma objetiva por su posición en una jerarquía de estilos que expresa a su vez la jerarquía de grupos sociales correspondientes. Butler (2004) en su análisis y apoyándose en Bourdieu, Lacan, Austin, entre otros, promueve una reflexión sobre la relación entre el hablar y actuar. La autora aboga por la resignificación de aquellos términos que son injurias<sup>50</sup> o insultos (se refiere al lenguaje de odio), y plantea que la resignificación del lenguaje requiere abrir nuevos contextos, hablando de formas que no han sido legitimadas, y por ende, produciendo nuevas formas de legitimación. Mantener en silencio términos insultantes (marica, bollera, etc.), en el dominio de lo que no se puede decir, contribuye también a fijarlos, y, así, se preserva su poder de herir e impide a su vez, la posibilidad de un cambio que modifique el propósito y el contexto.

Pero nunca se puede salir del lenguaje –manifiesta Castoriadis (1983)-, la movilidad en el lenguaje es ilimitada y permite cuestionar incluso al lenguaje mismo y a la relación que se establece con él. De ahí que es difícil mantener que estamos dominados por el lenguaje y que no podemos decir más de lo que se nos obliga o tendemos paramétricamente a decir, aun cuando se reconoce que no se puede elegir un lenguaje en absoluta libertad y que cada lenguaje se desborda sobre lo que hay que decir.

Schütz y Luckmann (2001) reconocen que se objetiva lingüísticamente la mayoría de las tipificaciones del mundo. Todo lo típicamente significativo para un actor ya lo fue para sus predecesores(as) y por tanto, ha depositado en el lenguaje sus equivalentes semánticos. Conciben al lenguaje “como la sedimentación de esquemas experienciales típicos que son típicamente significativos en una sociedad” (Schütz y Luckmann, 2001: 229). Un lenguaje pre-dado históricamente le quita responsabilidad a la persona respecto a la formación independiente de tipos. El mundo está pretipificado en el lenguaje como elemento pre-dado de la situación biográfica. “Subsiste la posibilidad de constitución separada de tipos; pero aun aquí el lenguaje desempeña un papel decisivo, ya que establece los tipos desarrollados a través de la objetivación de sonidos y la inmersión en “matrices” semánticas” (Schütz y Luckmann, 2001: 229).

En la zona de reflexión de estos autores, es así como la relación recíproca entre la tipificación y el lenguaje se convierte en un factor esencial en la formación de las conductas habituales y del pensamiento. Así, la formación originaria del lenguaje es impensable sin la capacidad subjetiva para la

---

<sup>50</sup> En el capítulo siguiente volveremos a esta cuestión.

constitución de tipos; la presupone fundamentalmente. Al mismo tiempo, no obstante, un lenguaje históricamente dado tiene significación decisiva para el origen subjetivo de los tipos, en cuanto, por un lado, contiene tipos ya constituidos que se aprenden, mientras que, el otro, estabiliza los tipos formados independientemente. En tal sentido, “el ordenamiento semántico de un lenguaje corresponde en gran medida a los esquemas experienciales típicamente significativos dominantes en una sociedad. Por lo tanto, corresponde asimismo, en gran medida, al conjunto de tipos incluido en el acervo subjetivo de conocimiento del individuo socializado en determinada sociedad y determinado lenguaje” (Schütz y Luckmann, 2001: 229).

Así las cosas, el lenguaje es una construcción social y representa inmediatamente una forma de vida; por lo tanto —parafraseando a Wittgenstein (1988)— entender un juego del lenguaje es entender una forma de vida. Pero también, se hace pertinente una aclaración:

El lenguaje no puede ser solamente código, y conlleva, de forma ineliminable, una dimensión significativa relacionada al magma de las significaciones, o sea, es también siempre *lengua*. [...] el lenguaje ha de decir al mundo, y nada en el código permite plantear un mundo, ni decidir cuál será este mundo ni *de qué* estará hecho (Colombo, 1989: 57).

Ampliando el panorama, y en sintonía con el giro lingüístico de la filosofía contemporánea, Sánchez Capdequí (2006) apunta que son Ludwig Wittgenstein, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Michel Foucault y Paul Ricoeur los autores que profundizan en las instancias narrativas que suscitan la acción promotora de la institución, sus códigos y sus clasificaciones. Sus reflexiones revalidan el protagonismo social de la imagen siempre denostada por no ofrecer descripciones consistentes de lo que sucede en el mundo. Los autores estudian eso que precede al concepto, lo que se concibe y, por tanto, lo in-concebible: “matrices figurativas que alientan los lazos entre las palabras y las cosas bajo la forma de código lingüístico” (Sánchez Capdequí, 2006: 71).

En definitiva, se hace evidente que el primer espacio cultural en el que es posible encontrar lo simbólico es en el lenguaje. Pero no olvidemos que también en las instituciones lo simbólico se hace presente aunque éstas no se agoten en él.

Y se hace referencia a esto porque Castoriadis examina las relaciones entre las instituciones y el orden simbólico, y cuestiona las razones por las cuales se encuentra involucrado un determinado sistema de símbolos y no otro. Así, las instituciones tanto como el lenguaje, los valores, las necesidades y el trabajo participan en cada sociedad en la especificación de la organización del mundo y del mundo social, la cual se relaciona con los significados sociales imaginarios institucionalizados por esta misma sociedad (Castoriadis, 1983). Alméras expone también, en línea del autor, que “la realidad de una sociedad dada se constituye por medio de la sinergia entre lo que tiene valor y lo que no tiene, entre lo que es y lo posible que no pudo ser, incluyendo a lo falso y a lo ficticio” (2002: 6).

Un simbolismo es dominable, salvo en la medida en que remite, en última instancia, a algo que no es simbólico. Lo que supera el simple “progreso en la racionalidad”, lo que permite al simbolismo institucional no desviarse pasajeramente, aunque pudiendo volver a ser retomado (como puede hacerlo también el discurso lúcido), sino autonomizarse, lo que, finalmente, le proporciona su suplemento esencial de determinación y de especificación no es muestra de lo simbólico (Castoriadis, 1983: 219).

Pero el autor precisa que esas determinaciones de lo simbólico no agotan su substancia, queda un componente decisivo, el cual es el imaginario de todo símbolo y simbolismo a cualquier nivel que se instalen. Ya Durkheim (1993) mencionaba que hay que saber encontrar la realidad que se presenta tras el símbolo, y que, además, le otorga su verdadero significado.

Para finalizar, debe quedar claro que el símbolo no toma los signos al azar, sin negar la creación de cada persona. La sociedad es quien produce y construye su propio orden simbólico. Nuestra aprehensión del mundo se da a través de las redes simbólicas, en las que el lenguaje juega un papel protagónico, pues el mismo se presenta como un universo de símbolos interrelacionados y previos a nuestra existencia.

Es a través de este sistema lingüístico que captamos las representaciones sociales; a través del mismo las organizamos y, al mismo tiempo, organizan nuestra vida. El discurso (en cualquiera de sus manifestaciones) se nos presenta como un medio a través del cual logramos analizar, comprender y construir las representaciones sociales. Por tanto, el lenguaje conforma un medio de acceso a las representaciones sociales (Morel, 1996: 19).

Cassirer (1992) afirma que la vida humana presenta un sesgo singular propio que distingue su situación en el mundo de la vida del resto de expresiones del hecho actual. Desde un punto de vista comunicativo, entre el sistema receptor y el efector, que se encuentran en todas las especies animales, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podemos señalar como sistema “simbólico”. Esto presupone la transformación de la totalidad de la vida humana. El ser humano no sólo vive en una realidad más amplia respecto a los demás animales, sino que la síntesis simbólica de la experiencia empírica transforma el caos externo en ideación y cognición explicativas. El ser humano no puede enfrentarse ya directamente a la realidad, el mismo vive en un mundo simbólico. Ya no vive en un universo físico puro, sino en un universo simbólico. En tal sentido, el lenguaje, mito, arte y religión forman parte de dicho universo, forman los diferentes hilos que tejen la urdimbre de la experiencia humana, constituyen los hilos que tejen la red simbólica.

## CAPÍTULO III. EL GÉNERO COMO CONSTRUCTO SOCIAL: UNA CATEGORÍA EN CONSTRUCCIÓN

En el capítulo anterior se realizó un recorrido epistemológico sobre las representaciones sociales e imaginario social, claves explicativas en nuestra investigación debido al objetivo general que persigue la misma, el cual refiere al conocimiento de las representaciones sociales de género y línea de formación docente prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Honduras. Una vez definidos y estudiados dichos conceptos, presentamos el capítulo III, el cual tiene como propósito analizar el género como construcción social, entendiendo al mismo como una categoría inacabada, ya que estamos indudablemente ante una categoría en continua construcción.

En tal sentido, hemos dividido esta sección (III) en tres grandes apartados: en el primero se presentan las aproximaciones conceptuales, desde diferentes modelos y teorías, que de género encontramos y revisamos; en el segundo mostramos cómo se ha concebido o invisibilizado el género en las Ciencias Sociales y Humanas, resaltando específicamente algunas concepciones que de la mujer (es) se han tenido a través de la historia, así como también, exponemos la revisión de las principales teorías feministas desde sus importantes precursoras. Por último (tercer apartado), se examina cómo se construye la feminidad y la masculinidad en los procesos de socialización, y, en su apéndice *Del cuerpo, la sexualidad y el poder* se efectúa una revisión sobre la concepción del cuerpo, la sexualidad, y el control que se ha tenido y se tiene -a través del poder, desde la perspectiva foucaultiana-- de éstos.

En consecuencia, la exploración teórica realizada para la elaboración de la primera parte de este capítulo, se centra en autores(as) de gran recorrido académico: feministas, teóricos(as) que desde la psicología, sociología, antropología, filosofía y fisiología han abordado el género o los estudios de las mujeres en un momento histórico determinado, entre ellos y ellas destacan: Geddes (1915); Money (1955); Stoller (1964); Ortner (1972); Colombo (1981, 1989); Rubin (1984); Baró (1989); Scott (1985); Walloy (1990); Butler (1990); Lamas (1994); Laqueur (1994); Castoriadis (1995); Berger y Luckmann (1995); Montecino (1997); Lagarde (1997); De Beauvoir (1999); Toscano (1999); Pisano (2004).

### III.1 APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL GÉNERO

Hablamos de construcción y de experiencia cuando hablamos del género, y lo hacemos en la convicción de que no es algo dado, *ningún sujeto es su propio punto de partida* (Berlín, 2000: 167).

Como categoría en construcción, el género ha sido definido y analizado desde diferentes disciplinas. Con ayuda de todas ellas expondremos los primeros planteamientos realizados en décadas pasadas hasta llegar a las teorías más actuales. Por eso intentaremos presentar las aproximaciones conceptuales de la categoría, con el mayor orden lógico y coherente posible.



Como punto de partida, Money (1955) y Stoller (1964) fueron los que acuñaron desde la psicología el concepto de *género*. El primero tomó el término *gender* desde la lingüística y lo aplicó a la sexualidad, y el segundo, desde la psiquiatría, utilizó el concepto de identidad de género en un congreso internacional de psicoanálisis celebrado en 1963. Los mismos se plantearon la cuestión de que si los sujetos tienen las mismas disfunciones (por ejemplo, hermafroditismo), ¿por qué cada uno define su identidad de forma diferente? Para ellos la identidad depende más del proceso socializador y de la identidad asignada por el padre y la madre, que de los datos biológicos u hormonales. En consecuencia, propusieron la distinción conceptual entre *sexo* y *género*; el primero se hereda y el segundo se adquiere a través de los procesos socializadores, del aprendizaje cultural. Conviene agregar que, al establecer una distinción entre ambos conceptos, se comienza a transitar por un nuevo camino de reflexiones acerca de la constitución de las identidades de hombres y mujeres.

Ahora bien, el concepto de género también ha sido analizado desde las ciencias sociales. Por ejemplo, Rubin plantea que las relaciones sexo-género varían en cada sociedad, afirma que la opresión y subordinación de las mujeres y de las minorías sexuales se encuentra en el sistema sexo-género, tal y como ella lo denomina, y plantea que el sexo es sexo en todas partes del mundo, pero la aceptación de la conducta sexual varía de cultura en cultura (1984). Al introducir el estudio de la categoría *género* en los análisis sociales, se hicieron evidentes una serie de rupturas epistemológicas acerca de cómo se había entendido la posición de las mujeres en las diferentes sociedades. Montecino (1997) plantea que lo anterior supuso

La idea de variabilidad: toda vez que ser mujer u hombre es un *constructo* cultural, entonces sus definiciones variarán de cultura en cultura [...] el género como construcción social de las diferencias sexuales, alude a las distinciones entre femenino y masculino y por ende a las relaciones entre ellos (1997: 17).

La autora manifiesta, además, que es necesario estudiar las relaciones entre hombres y mujeres desde los análisis de género, pues en la mayoría de las sociedades sus diferencias presuponen desigualdad.

De gran importancia por el futuro del mundo de la mujer en la sociedad contemporánea, el concepto de género elaborado por la ciencia psicológica se convirtió en un poderoso recurso para los feminismos, sus luchas y sus teorías, aun cuando tuviera sus limitaciones no menos importantes. Es así como se desarrollaron, como primicia, dos grandes enfoques para el análisis del género: el enfoque del género como construcción simbólica y el enfoque del género como construcción social.

Como principal exponente del primer enfoque, Ortner (1972) expresa que las diferencias biológicas significan sólo dentro de un sistema cultural específico, por lo que se debe conocer cuáles son las ideologías de géneros y los valores simbólicos asociados a lo femenino y lo masculino en cada sociedad. En este sentido, la autora plantea que existen una variedad de significados de las diferencias sexuales, pero hay constantes a-históricas en los grupos humanos y un ejemplo es la simetría de los géneros y la posición subordinada de las



mujeres. De ahí dedujo que lo común en las diversas culturas, es que las mujeres se hallan asociadas a lo que la cultura desvaloriza, a la relación de la mujer con la naturaleza. En otras palabras, el papel de reproductora ha limitado a la mujer en sus funciones sociales (el ámbito doméstico sería su destino).

Sin embargo, el hombre se encuentra asociado simbólicamente con lo superior a lo natural: la cultura; así, se ubicaría en el espacio público y político de la sociedad. Este enfoque ha sido criticado por su etnocentrismo y universalismo, pero aún sigue vigente porque analiza a hombres y mujeres como categorías simbólicas (Ortner, 1972). Martín (2008) afirma también que las principales críticas a Ortner se basan no sólo en su universalismo de las representaciones de la naturaleza y la cultura, sino también en la jerarquización (occidentalista<sup>51</sup>) de esa relación (naturaleza: inferior; cultura: superior).

El segundo enfoque se relaciona con la teoría marxista, el cual resalta el papel prioritario y determinista de las relaciones económicas, o a modo de preguntas: ¿qué es lo que hacen los hombres y las mujeres? ¿existe una marcada división sexual del trabajo? Este enfoque cuestiona la subordinación universal de las mujeres por el carácter a-histórico del mismo y por la no consideración de los efectos de la colonización y del surgimiento del capitalismo. Uno de los argumentos de Friedrich Engels es que el origen de la inferioridad, de la subordinación de las mujeres, del matrimonio monogámico y del desarrollo de la familia, se relaciona directamente con el surgimiento de la propiedad privada. La crítica a este enfoque radica en su generalización y en la no consideración de los factores de resistencia de las sociedades precapitalistas ante el ímpetu invasivo de la mentalidad utilitarista capitalista.

Como es posible apreciar, ambos enfoques realizan importantes contribuciones para la comprensión de los fenómenos del género, que no pueden ser contemplados como las voces definitivas de un hecho social en constante debate y cuestionamiento. Conviene añadir, que en los últimos años se ha planteado la necesidad de análisis de géneros integradores de las contribuciones de ambos enfoques, dada la interrelación entre lo social, lo económico y lo cultural.

El género se transforma en una manera de señalar las “construcciones culturales”, la entera creación social de ideas sobre los roles apropiados de la mujer y del hombre. Es una manera de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas del hombre y la mujer. El género es, en esta definición, una categoría social que se impone sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1985: 22).

Esta definición de Scott deja bien claro el rechazo al determinismo biológico que durante mucho tiempo ha justificado los diferentes roles y estereotipos adjudicados a mujeres y hombres. Y en ese sentido sostiene que mujeres y hombres juegan un papel determinado en la sociedad por su condición «natural» de ser *hembras* o *machos* (1985). Por ello, en este trabajo se

---

<sup>51</sup> Martín (2008) plantea que Ortner, al considerar el parto y la menstruación, coloca a la mujer más cerca de la naturaleza. Está transmitiendo una imagen simbólica occidental de la misma (naturaleza).

considera el género como el conjunto de construcciones culturales y sociales que se les atribuye a los seres humanos basándose en la diferencia sexual. El género no es sinónimo de sexo. Y, aunque existen diversas definiciones de la categoría género, más allá de las diferencias, varias giran en torno al elemento esencial “las construcciones culturales”. Así lo demuestran las posiciones que toman las instituciones gubernamentales, las organizaciones nacionales e internacionales, los movimientos feministas, las cumbres internacionales, las universidades, los escritos más reconocidos a nivel mundial y otras u otros actores.

Por ejemplo, desde un informe de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 1994: 9) encontramos que:

El género se define como una construcción cultural, social e histórica que sobre la base biológica del sexo, determina normativamente lo masculino y lo femenino en la sociedad, así como las identidades subjetivas y colectivas. Igualmente, condiciona la existencia de una valoración social asimétrica para varones y mujeres, y la relación de poder que entre ellos se establece.

Apuntar que la categoría género es un proceso social significa que no es algo dado ni acabado sino que necesita del paso del tiempo para su conformación a lo largo de la vida de las personas, en la que los resultados pueden ser desiguales y diferir de los modelos hegemónicos o dominantes. Al respecto, Lagarde (1997) expresa que dicha categoría analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural, es decir, implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones. Siguiendo el razonamiento anterior, Lamas (1994) manifiesta que una discusión rigurosa sobre el género presupone abordar la complejidad de las articulaciones entre diferencia sexual y cultura. Esto ocurre en la medida en que el género es la categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad, que, a su vez, es definida y significada históricamente por el orden genérico.

En consecuencia, la categoría género es entendida como el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas, económicas asignadas a las personas de acuerdo al sexo. Se refiere a las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres por razones sociales y culturales. Además, se manifiesta por los roles (reproductivo, productivo y de gestión comunitaria), y está relacionada con el acceso, manejo, uso y control de los recursos. De esta manera, es evidente que hablar de género no es lo mismo que hablar de sexo, pues éste último se refiere a las características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos que se definen como *hembra* y *macho*. Se reconoce a partir de datos corporales, genitales. El sexo es una construcción natural, con la que se nace.

El sexo lo adquirimos desde la concepción y el género nos va moldeando y construyendo durante todas las etapas de nuestra vida, de tal manera que nuestro lugar en la sociedad se va determinando y se va redefiniendo al buscar la adaptación en cada sociedad cambiante. Moore (1988) añade al debate que el género debe considerarse como construcción simbólica o como relación

social. Veamos en García (2005) muy sintéticamente las tres corrientes teóricas<sup>52</sup> que han intentado explicar el origen del género<sup>53</sup>:

**Sociobiológica:** plantea que el origen es biológico, y explica la dinámica del género basándose en las diferentes estrategias que adoptan hombres y mujeres para garantizar la reproducción de la especie a lo largo del proceso evolutivo.

**Constructivismo social:** se interesa por identificar los orígenes (diferencias de género) en el ámbito socio-cultural. Aquí el género sería una construcción de la historia, lenguaje y cultura concreta (Hare-Mustin y Marecek, 1994) en tiempos y lugares específicos. Para Barberá (1998) pueden existir diferentes construcciones de género dentro de un mismo contexto cultural.

**Psicodinámica:** el origen se da en el proceso de identificación primaria (el objeto de deseo del niño es la madre y se identifica con el padre; el objeto de deseo de la niña es el padre y es con la madre con quien se identifica).

Las teorías cognitivas tienen como elemento principal, en la construcción de la identidad de género, la autocategorización (López, 1988a). Los(as) teóricos cognitivos se centran en la comprensión que tienen los y las niñas sobre las diferencias de género masculino-femenino, y, en la forma en que las percepciones cambiantes que tienen los mismos motivan sus esfuerzos para comportarse simétricamente con el papel que corresponde a su propio género. Dentro de las teorías cognitivas encontramos la teoría cognitivo/evolutiva y la teoría que se basa en el concepto de esquema:

**Cognitivo/evolutiva:** los principales precursores desde la psicología cognitiva son Piaget (1966) y Kohlberg (1966), cuya posición es que existen tres etapas de la asignación grupal: etiquetaje<sup>54</sup> (categorización de sí mismo y los demás como hombres o mujeres), estabilidad<sup>55</sup> (aunque hay cambios superficiales en la apariencia, hay una comprensión de la categoría a la que pertenece) y constancia de género<sup>56</sup> (se asimila la constancia de género aun con variabilidades situacionales).

Sobre las críticas de este modelo hay tres planteamientos esenciales. Primero, López (1988b) manifiesta que se obvian el desarrollo y los cambios de la identidad de género en la edad adulta u otra etapa, por ejemplo: la androginia. Segundo, Golombok y Fivush (1994) critican la secuencia específicamente basándose en algunas investigaciones que demuestran que los comportamientos y estereotipos son previos a la identidad de género y no

---

<sup>52</sup> García (2005) señala que estas corrientes coinciden en que las diferencias de género son estables en el tiempo, pero difieren en cuanto al origen de dichas diferencias.

<sup>53</sup> Para García (2005), la sociobiológica y el constructivismo social son las dos líneas teóricas que gozan de mejor salud en nuestros días actuales. “El constructivismo social es uno de los modelos más referenciados por los/as teóricos/as feministas, aunque la sociobiología resurge con fuerza en los últimos años” (García, 2005: 72).

<sup>54</sup> Para Kohlberg (1966) esta etapa se manifiesta cuando el niño(a) tiene dos años.

<sup>55</sup> Para Kohlberg (1966) esta etapa se manifiesta entre los dos y cinco años del niño(a).

<sup>56</sup> Para Kohlberg (1966) esta etapa se manifiesta a partir de los 5 años del niño(a). Las cronologías expuestas por el autor, son variables (Slaby y Frey, 1975).

como plantea el modelo que la identidad de género se adquiere antes de las manifestaciones de comportamientos tipificados y estereotipos de género. Tercero, García (2005: 73) critica “la causalidad lineal directa de los estadios genéticos evolutivos: factor partícipe, pero no responsable único en la adquisición de la identidad de género, como exponen otras teorías”.

**Basadas en el concepto de esquema:** el esquema refiere a la estructura que organiza y orienta las percepciones (Huston, 1983). Al autocategorizarse la persona como hombre o mujer, empieza a procesar e interpretar todo cuanto tenga que ver con su pertenencia grupal, y el contexto determinará lo adecuado para cada género (Martin y Halverson, 1983). El esquema supone una estructura que indica conductas/roles/estereotipos (Bem, 1981). “Se convierte en el andamio sobre el que se construyen nuestras cogniciones, nuestras evaluaciones y nuestros comportamientos. Desde el momento en que la persona se autoclasifica como miembro de un grupo su interpretación del mundo y de sí mismo va a seguir las directrices del mismo” (García, 2005: 73).

Ahora veamos las diferencias en las voces de dos precursores importantes de este modelo: Markus y otros (1982) consideran que el autoconcepto de género organiza las vivencias nuestras y hace referencia al autoconcepto masculino, femenino, ambos o ninguno. Sin embargo, Bem (1981) entiende que dicho autoconcepto se supedita al esquema de género y discrimina entre personas esquemáticas (personas que interpretan la realidad siguiendo la masculinidad/feminidad construida) y no esquemáticas o andróginas (personas que conocen los roles/estereotipos dominantes pero se comportan e interpretan su entorno con libertad o independencia de ellos).

Para García (2005) una de las limitaciones de esta propuesta es la incapacidad que tiene para explicar lo que provoca en las personas mayor o menor intensidad en su identificación, de igual forma, la propuesta no abarca el papel que juegan las estructuras sociales o dinámicas grupales en la identidad de género. Estas limitaciones –según la autora- deberían fusionarse a las críticas que ha sufrido el concepto de esquema. En una perspectiva social expone conjuntamente los modelos de interacción sociocognitiva y los modelos sociales porque ambos explican -desde la interacción del contexto y los procesos intrasujeto(a)- el proceso de construcción del género. En la siguiente tabla No. 5 se resumen los anteriores,

**Tabla No.5. Modelos de interacción desde la perspectiva social.**

<p><b>1. Modelos de interacción sociocognitiva</b></p> <p>Se toma como referencia la hipótesis de la profecía autocumplida<sup>57</sup> porque tiene en cuenta los procesos que explican el comportamiento humano: cognitivos, motivacionales, de comportamiento, estructura social, entre otros. El género es una construcción-acción porque al interactuar las personas, los elementos intrasujetos y sociales interactúan y presupone una construcción diferente en función del rol de cada persona (la persona que percibe, la persona que actúa, o ambas).</p>
<p><b>2. Modelos sociales</b></p>

<sup>57</sup> El término profecía autocumplida fue acuñado por Robert K. Merton (1948) -en su libro *Teoría Social y estructura social*- y hace referencia a la confirmación de nuestras expectativas, es decir, la teoría explica que al tener una firme creencia sobre alguien o algo, finalmente termina confirmándose.

Aquí se etiquetan a las Teorías del Aprendizaje Social y las Teorías de la Identidad Social de Género.

Teorías del Aprendizaje Social: los procesos de adquisición de cualquier conducta (aprendizaje) son los mismos en la adquisición del género.

Teorías de la Identidad Social de Género, la cual refiere a: La Teoría del Rol Social de Género (Eagly, 1987): existe una división de tareas y actividades en la producción. Para el cumplimiento de las mismas se elaboran reglas a cada miembro de la comunidad (se dan desigualdades en el espacio público y privado); La Teoría de la Identidad Social y Teoría de la Autocategorización (Tajfel, 1981 y Tajfel y Turner, 1986): la identidad refiere a la propia imagen que tenemos y que se derivan de las categorías sociales que percibimos como pertenencia, o sea, al definirnos como mujer u hombre apelamos a nuestra identidad social de género. “La construcción de la misma supone un proceso de auto-estereotipaje por el que las actitudes, normas y conductas comunes al grupo de pertenencia pasan a formar parte de la identidad personal” (García, 2005: 76); La Propuesta integradora de Deaux y Martin (2003): eligen la Teoría de la Identidad de Stryker (1980), en sociología, la cual plantea que la identidad refiere a los significados compartidos por un sistema, los mismos se interiorizan a través de los roles y el origen de la identidad estaría en la estructura social cuyo objetivo es mantener el orden establecido; y la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981 y Tajfel y Turner, 1986), anteriormente citada, en Psicología. Desde ambas teorías plantean una solución integradora.

Fuente: elaboración propia a partir de García (2005).

Veamos ahora en la tabla No.6 las cuatro rupturas conceptuales en la cronología de la noción del género (desde la última década del siglo XX) que presenta Martín (2008) y que dilucida sintéticamente la construcción teórica:

**Tabla No.6. Rupturas conceptuales del género.**

Ruptura con la identificación sexo/género	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El sexo biológico no es destino.</li> <li>✓ La etnografía demuestra que no hay cualidades innatas y universales.</li> <li>✓ El género cubre esas lagunas, pasando a ser un concepto interdisciplinariamente operativo.</li> </ul>
Ruptura con la dualidad genérica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La dualidad masculino/femenino no resultó operativa por excluir otras prácticas e identidades.</li> <li>✓ El género se redefine como una categoría analítica abstracta, multidimensional y relacional.</li> </ul>
Ruptura con la dualidad sexual	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El género se redefine. La base ya no será el sexo biológico sino las diversas percepciones socio-sexuales de cada sociedad porque la etnología reconoce que existen otras nociones al margen de hombre y mujer en culturas específicas.</li> </ul>
Ruptura con la heteronormatividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las prácticas u orientaciones sexuales que se desbordan de la heteronormatividad han sido invisibilizadas por el género.</li> <li>✓ Las teorías son replanteadas en aras de comprender cómo afectan las sexualidades no normativas a la construcción del género.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Martín (2008).

Ampliando el panorama, la geógrafa feminista McDowell (2000) entiende que las relaciones del sexo con el género son espacialmente contingentes e históricas, aun cuando los cambios biológicos evolutivos afecten la *diferencia sexual real*. Ser hombre o mujer dependerá entonces de un contexto y es relacional y variable, aunque exista un sometimiento de leyes o regulaciones que dicten lo permitido o transgresor de cada época. La autora coincide con Alcoff (1988) en cuanto a que el género, referido a una identidad establecida,



no es el punto de partida, sino un principio o construcción, que de modo no arbitrario es formalizable mediante una matriz de prácticas, hábitos y discursos.

Butler (1990) afirma que el género no es construido como una entidad estable, un lugar de acción que desprende actuaciones; el género se constituye en el tiempo y se instituye en un espacio externo a través de repeticiones estilizadas de determinados actos. Para la autora a través de la estilización del cuerpo se produce el efecto del género, por eso lo entiende como la forma común de fabricar –mediante gestos, movimientos y estilos corporales- la ilusión de un yo permanente y sexuado.

Spence, Helmreich y Stapp (1974) entienden que la propuesta dominante en nuestros días sobre el género es la que la concibe como lo social y lo cultural, y el sexo como la división biológica hombre/mujer. Se defiende así la existencia de una interacción continua entre lo biológico versus lo cultural, entre el dimorfismo sexual (hombre/mujer) y el producto sociocultural (masculinidad/feminidad), ampliándose dicha propuesta a cuatro categorías (andróginos e indiferenciados). En tal sentido, se va construyendo lo que cada estructura social cree para cada morfismo sexual.

En definitiva se construye lo que cada estructura social cree y requiere para cada morfismo sexual. El género se puede entender como una creación simbólica que pone en cuestión el dictum esencialista de la biología es destino, trascendiendo dicho reduccionismo, al interpretar las relaciones entre varones y mujeres como construcciones culturales, que derivan de imponer significados sociales, culturales y psicológicos al dimorfismo sexual aparente (Bonilla, 1998, en García, 2005: 72).

Para De Lauretis (1987) el género es la representación de una relación que asigna a la persona una posición dentro de su clase y frente a otras clases preconstituidas. Se trataría, entonces, de la representación de cada persona en términos de una relación social particular que preexiste a éste y se le atribuye sobre la base de la oposición conceptual de los dos sexos biológicos. A lo anterior, es lo que Rubin (1984) denomina sistema de sexo-género (anteriormente mencionado). De Lauretis (1987) precisa que, aún cuando los significados son diferentes en cada cultura, el sistema sexo-género se relaciona íntimamente con factores políticos y económicos de cada sociedad. Así, la construcción cultural del sexo como género y las asimetrías que caracterizan en todas las culturas a los sistemas de sexo-género se entienden como ligadas sistemáticamente a la organización de la desigualdad social.

El sistema de sexo-género es –siguiendo a Amorós y De Miguel (2005b)- un sistema simbólico que relaciona el sexo con contenidos culturales según jerarquías sociales y valores. “El sistema de sexo-género es, a la vez, una construcción cultural y un aparato semiótico, un sistema de representación que atribuye un significado (identidad, valor, prestigio, lugar en el sistema de parentesco, estatus en la jerarquía social, etc.) a los individuos dentro de la sociedad” (Amorós y De Miguel, 2005b: 35-36). En tal sentido, De Lauretis (1987) afirma que al ser las representaciones de género posiciones sociales que tienen diversos significados, por ello la representación propia o no del hombre y la mujer implica asumir la totalidad de los efectos de tales



significados. Sin olvidar –en línea de las autoras- que la representación social del género afecta su construcción subjetiva y viceversa, abriendo la posibilidad de la autodeterminación y capacidad de acción en el nivel subjetivo e individual de las prácticas micro políticas y cotidianas. Otro argumento que refuerza la importancia del presente estudio.

En esta misma línea, Butler<sup>58</sup> (1990) arguye que las identidades de género son representaciones (performances) consistentes en una repetición estilizada de determinados actos y dentro de un régimen de heterosexualidad impuesta. De ahí que el concepto central en la obra de la autora sea el género performativo. Sostiene que en las sociedades avanzadas existe un régimen epistémico de heterosexualidad impuesta que produce y reifica la división de género, la creación de hombre y mujer, responsable de la inferioridad femenina. La autora reconoce que el género, más que una división binaria basada en la diferencia biológica, es una falsificación continua que se confunde con la realidad. “Ser mujer no es un “hecho natural”, sino una “representación cultural (en la que) la “naturalidad” se crea mediante un conjunto de actos impuestos por el discurso, que producen un cuerpo a través de las categorías de sexo y dentro de ellas” (Butler, 1990: 338). La autora cuestiona una especie de naturalización de las categorías mujer y homosexualidad en los años 70. Butler afirma que la identidad sexual no es algo dado ni natural, sino el resultado de prácticas discursivas y teatrales del género; éste en sí mismo es una ficción cultural, un efecto performativo de actos que se reiteran, sin original ni esencia. En palabras de la escritora,

El género no debe interpretarse como una identidad estable o un lugar donde se asiente la capacidad de acción y de donde resulten diversos actos, sino más bien, como una identidad débilmente constituida en el tiempo, instituida en un espacio exterior mediante una repetición estilizada de actos. El efecto del género se produce mediante la estilización del cuerpo y, por lo tanto, debe entenderse como la manera mundana en que los diversos tipos de gestos, movimientos y estilos corporales constituyen la ilusión de un yo con género constante. Esta formulación aparta la concepción de género de un modelo sustancial de identidad y la coloca en un terreno que requiere una concepción del género como temporalidad social constituida. Es significativo que si el género se instituye mediante actos que son internamente discontinuos, entonces la apariencia de sustancia es precisamente eso, una identidad construida, una realización performativa<sup>59</sup> en la que el público social mundano, incluidos los mismos actores, llega a creer y a actuar en la modalidad de la creencia (Butler, 2001: 172).

---

<sup>58</sup> La autora declara que su intención es combatir el esencialismo que proclamaba que el género es una verdad que está ahí, en el interior del cuerpo, como un núcleo o esencia interna, algo que no se puede negar, que es natural y viene dado. Para Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert (2001) la teoría de la diferencia sexual no recae en ninguna de las reivindicaciones del esencialismo natural.

<sup>59</sup> Los estudios de género y queer adoptaron rápidamente el término performativo de Butler, pero se utilizó confusamente reduciéndolo a una mera actuación o representación. De ahí que la autora –haciendo uso de Lacan- aclarase dicha confusión poniendo énfasis en la obligación de repetir las normas de género que anteceden a las personas. Dichas normas las interpreta desde la estructura del lenguaje que ya está ahí y que determina la producción de las subjetividades: el lenguaje (una especie de orden simbólico lacaniano).

Género y sexo son para Butler actos performativos, y tal performatividad alude al poder del discurso para realizar aquello que enuncia, es decir, el poder actúa como discurso. La autora aboga por la reivindicación de términos como gay/lesbiana, porque definen a la persona antes de tener conciencia de ello y asegura, que el enunciado performativo funciona porque encubre a las convenciones constitutivas que lo activan. Manifiesta que el performativo no es un acto singular utilizado por la persona ya establecida, sino una de las formas potentes en que se llama al sujeto(a) a devenir un ser social desde lugares sociales difusos y es insertado(a) en lo social a través de interpelaciones difusas y poderosas. “En este sentido, el performativo social es una parte crucial no sólo de la formación del sujeto, sino del subsiguiente cuestionamiento político y de la reformulación del sujeto mismo. El performativo no es sólo una práctica ritual: es uno de los rituales más influyentes en la formación y reformulación de los sujetos” (Butler, 2004: 256).

Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert (2001) manifiestan que cuando una representación de género se considera real o falsa, o cuando una representación de género se considera auténtica o fingida, se puede pensar que una cierta ontología de género condiciona esos juicios, lo cual se podría poner en crisis por la representación de género de forma que esos juicios no se hacen fácilmente o son imposibles de hacer. Lo real o verdadero parece ser una cuestión de conocimiento, y por tanto de poder (Foucault). “Tener o poseer la “verdad” y la “realidad” es una prerrogativa enormemente poderosa dentro del ámbito social, una manera en que el poder se disimula como ontología” (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2001: 15-16).

Tal y como plantea Foucault, una tarea fundamental de la crítica es discernir la relación entre coerción y conocimiento. Poder y conocimiento no son términos aislados, de ahí que las autoras aseguren que no se trata de describir qué es conocimiento o poder, ni cómo uno abusaría o reprimiría a otro, sino más bien, convendría describir un nexo conocimiento-poder para entender qué constituye la aceptabilidad de un sistema. Y si ese nexo se relaciona con el género, surge la preocupación de cómo es organizado éste, de forma que funcione a modo de presupuesto, en el sentido de cómo es estructurado el mundo.

Así pues, no existe un mero enfoque epistemológico hacia el género, una manera simple de preguntar cuáles son las formas de conocer de las mujeres o qué podría significar conocer a las mujeres. Por el contrario, las formas en que se dice que las mujeres “conocen” o “son conocidas” están ya orquestadas por el poder, precisamente desde el momento en que los términos de categorización “aceptables” son instituidos (Beck-Gernsheim; Butler y Puigvert, 2001: 16).

Desde esta perspectiva, al ser el género performativo, la propia realidad se produce como efecto de la propia representación. Y aún cuando existen normas que rigen lo que es o no real/inteligible, las mismas son reiteradas y cuestionadas desde el instante en que la performatividad inicia su práctica de citación. Sin embargo, Preciado (2002) mantiene que el género no sólo es performativo; es primero prostético porque no se da sino en la materialidad de los cuerpos. Así, el género podría ser una tecnología sofisticada que fabrica cuerpos sexuales.

Para finalizar diremos que el género es una categoría que se encuentra en constante construcción, de ahí sus diferentes debates y discusiones a las que se suman visiones y posturas novedosas. Por tanto y para cerrar este apartado, parafraseemos a Martín (2008) para enfatizar que el género es una categoría analítica abstracta que se aplica a la construcción de la masculinidad, la feminidad, la androginia u otras categorías socio-biológicas que permite estudiar los roles, estereotipos, relaciones de poder y estratificación establecidas.

### III.2 EL GÉNERO EN LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

De golpe, nosotras éramos básicas. De repente, ninguna ciencia humana podía proceder sin nosotras (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2001: 10).

En el apartado anterior expusimos las diferentes definiciones y debates que se dan en la actualidad sobre género, de ahí que su estudio resulte de gran importancia para los feminismos, para las diferentes disciplinas que aportan desde sus particularidades estudios sobre el género, y para todo individuo interesado en el desarrollo académico del concepto. En este apartado veremos cómo se ha abordado el mismo desde diferentes disciplinas en el marco de las ciencias humanas y sociales, teniendo en cuenta en primer lugar, que, como término, el género y *genere*, traducido como *gender*, se aceptó rápidamente en Italia y España (Martín, 2008), pero en Francia aún no existe un consenso semántico, se habla de *genre* o de *rappports sociaux de sexe* (relaciones sociales de sexo). Su vinculación con la gramática generaba resistencia para adoptar el término, porque podía dar lugar a confusiones (género masculino/femenino y neutro) o a bromas descalificadoras en lenguas latinas; y en segundo lugar, que la incorporación del enfoque de género a las diferentes disciplinas tiene como objetivo influir en el marco teórico metodológico que sustenta las mismas.

Es así como el siglo XIX estaría marcado por “un pensamiento romántico con tintes misóginos, en el que se abre paso la lucha del movimiento sufragista por el voto de las mujeres” (Martín, 2008: 37-38). Las raíces históricas del concepto género se remontan a Poulain De la Barre (1673) cuando se detiene en la relación entre los factores culturales y la desigualdad de hombres y mujeres, eliminando la naturaleza como posible consecuencia de la anterior. Esta idea posteriormente la retoma De Gouges<sup>60</sup> en la Ilustración, y lucha contra el determinismo biológico que concede el carácter natural a la inferioridad de las mujeres. Wollstonecraft<sup>61</sup>, una de las críticas de Rousseau en cuanto a los derechos de la mujer, ataca el pensamiento del filósofo francés por considerar naturales los roles que se les asigna a las mujeres culturalmente.

---

<sup>60</sup> Olympe de Gouges es el pseudónimo de la escritora y política francesa Marie Gouze, quien escribió la declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana en 1791.

<sup>61</sup> Mary Wollstonecraft fue una escritora y filósofa británica. En su obra “*Vinculación de los derechos de la mujer*” hace una crítica a los argumentos de Rousseau, plantea que las mujeres no son inferiores al hombre por naturaleza, sino que parece serlo por no recibir la misma educación. La autora imagina un orden social basado en la razón, considerando que hombres y mujeres deben ser tratados como seres racionales.

Pero, aunque es cierto que hubo pensadores, hombres o mujeres, que impulsaron la ruptura con un pensamiento biologicista respecto a la naturaleza inferior de las mujeres y que, efectivamente, podríamos remontarnos a la Edad Moderna o incluso antes para hallarlos, la gestación del concepto de género como instrumento operativo de análisis científico es una consecución del siglo XX. Simone de Beauvoir y Margaret Mead fueron figuras clave en el surgimiento de la categoría analítica género, pero su desarrollo teórico se debe a las investigadoras feministas de las tres últimas décadas (Martín, 2008: 38).

En el marco de las observaciones anteriores, se manifiesta a continuación, algunas afirmaciones que demuestran el carácter androcéntrico de la sociedad, y cómo se ha dado su reflejo en las ciencias humanas y sociales. En lo referido a nuestro objetivo de investigación, una frase será nuestro punto de arranque “¡Varón, nació varón!”, es la expresión deseada de ser escuchada por familiares en el parto de alguna mujer, sobre todo, en las zonas rurales de muchos países (no únicamente), específicamente en Honduras (para efectos de este estudio). La ansiada espera de la llegada de un descendiente varón es crucial, pues éste representa una ayuda económica para el sustento de la familia, y será el futuro proveedor de la misma. En cambio, si se trata de una hija, la misma representa una carga para la familia, pero al mismo tiempo simboliza a la futura niñera de los hermanos(as), así como la encargada del cuidado del hogar.

“[...] ¿en qué habrá afectado a nuestra existencia el hecho de ser mujeres? ¿Qué oportunidades, exactamente, nos han sido dadas y cuáles nos han sido negadas?” (De Beauvoir, 1999: 30).

Parafraseando a De Beauvoir, el drama de la mujer consiste en el conflicto entre la búsqueda de la reivindicación como alguien esencial y la determinación cultural que la piensa como inesencial. Es decir, el drama podría ser expresado con las siguientes preguntas: ¿cómo podemos liberarnos si nuestros destinos ya están fijados y predeterminados por la sociedad?, ¿será que a las mujeres no se les permite recorrer otros senderos? Debemos empezar por cuestionarnos quién o quiénes han sido los creadores del mundo, pues como expresa De Beauvoir, el hombre ha definido a la mujer en relación a él, y no a partir de sí misma, el mismo no la considera autónoma, ni independiente. La humanidad es masculina, es *macho* (1999).

Es así como el género a través de la historia se ha concebido desde la masculinidad, en sintonía con el sistema patriarcal. Por ejemplo, en los modelos educativos escasamente diferenciados de inicios de la sociedad, los hombres cazaban y pescaban, en cambio las mujeres recolectaban y les prestaban a los primeros servicios sexuales y reproductivos. Como menciona Montecino (1997), las teorías modernas de la evolución sostenían que la primera fase del desarrollo cultural se producía gracias a la caza y estaba vinculada con agrupaciones patrilineales y patrilocales.

Ya Henrietta Moore (1991) afirmaba que la presencia de la mujer en los informes etnográficos ha sido constante, debido al interés antropológico por la familia y el matrimonio. De ahí que el problema no era de orden empírico, sino de representación. La mujer tenía presencia en la etnografía, pero de forma

distinta. La autora hace referencia a un estudio sobre aborígenes australianas, en donde los etnógrafos calificaron a la mujer de profana e insignificante en la función económica y excluida de los rituales; sin embargo, las etnógrafas subrayaron el papel de la mujer en las tareas de subsistencia, en los rituales femeninos y en el respeto que los varones mostraban hacia ellas.

La antropóloga chilena y feminista activa, Sonia Montecino, señala que las investigaciones en primatología demostraron que el núcleo de la vida social en las sociedades protohumanas fue matricéntrico, que la relación entre las mujeres y sus hijos e hijas era muy estrecha, que formaban un núcleo alrededor del cual los varones deambulaban, había una colaboración entre hombres y mujeres; que los primeros alimentos eran cereales y vegetales y no el consumo de carne; y que si bien la caza fue importante, implicó la cooperación de los hombres entre sí y de los hombres y las mujeres como conglomerado (1997).

Por último, se sostuvo que el papel de las mujeres en tanto recolectoras fue tan importante como el de los hombres y que tal vez ellas hayan tenido mayor relevancia en los albores de la humanidad por cuanto sus funciones en la recolección fueron la base de la alimentación humana (Montecino, 1997: 14).

En esta misma línea, Martin y Voorhies (1978) afirman que los modelos del hombre-cazador suelen ignorar la participación de la mujer en la sociedad, reduciendo su papel al cuidado de los niños(as).

Tales planteamientos nos muestran que la historia ha sido interpretada desde el dominio masculino. La intención patriarcal –por infortunio- se encuentra presente en el conjunto de disciplinas científicas, lo cual es coherente con el hecho de que han sido los hombres –precisamente- los que han dominado el conocimiento. Incluso, de los clásicos de la sociología, tanto de Europa o de Norteamérica –afirma Beriain (2000)- Georg Simmel, aunque con cierto ocultamiento que expondremos más adelante, es el único autor que reflexiona de forma expresa sobre la mujer. Estos hallazgos deben conllevar una reflexión crítica para fomentar en nosotros (y nosotras) una cultura de la sospecha; porque todo lo que hasta hoy hemos aprendido, ha sido elaborado desde una visión androcéntrica que ha invisibilizado el papel que ha jugado la mujer durante el transcurso de la humanidad.

Por ejemplo, Thomas Hobbes (1651), John Locke (1690) y Jacques Rousseau (1762) en sus obras expusieron un estado natural en la que los sexos eran iguales y compartían la misma naturaleza. Pero en su referencia al contrato social, la libertad de las mujeres quedó reducida y excluida. “El estudio de las acciones humanas a través del tiempo, mejor conocido como Historia (en el sentido clásico), ha sido un ejercicio efectuado principalmente por hombres. Cómo olvidar a un Herodoto, Polibio, Tucídides, Tácito, Tito Livio, Jordanes o Casiodoro. Todos ellos, aparte de ser varones, escribían sobre los hombres, sus grandes hazañas, la fortaleza, ímpetu y gloria que lograron con el paso del tiempo. Creando héroes de leyendas, auténticos ejemplos a seguir, avalados por los gobiernos y deidades en turno” (Luna, 2009: 11). Para Luna, las ideas y posturas dadas por los viejos historiadores corresponden al sometimiento y control social. Se educa bajo esquemas donde los grandes hombres, héroes



plasmados en plazas y sitios públicos, dieron paso a la hegemonía de sociedades androcéntricas, en donde los hombres ocuparon el terreno público y la mujer el privado. El autor expresa que aunque Marx no resalta la participación de la mujer en la historia de Europa, hereda la posibilidad de pensarlas al iniciar la discusión de nuevos actores (actoras), e invita a una reescritura de la historia más allá de los grandes hombres, es decir, una historia desde abajo, desde los que intervinieron en las guerras, los movimientos sociales, etc.

El enfoque de género –en palabras de Martín (2008)- ha cuestionado la propia división de la historia en las etapas que tradicionalmente se han aceptado (Edad Antigua, Medioevo, Renacimiento, etc.) para analizar cómo esa periodicidad ha afectado a las mujeres. En tal sentido, la autora hace referencia a Kelly (1990), quien cuestiona categóricamente si las mujeres tuvieron renacimiento. Plantea que aunque hubo una temprana consolidación de los estados europeos y de las nuevas formas de expresión social y cultural de la época renacentista, dichos desarrollos fueron adversos para las mujeres, hasta el punto de que no hubo renacimiento para las mismas o no lo hubo, al menos, durante el renacimiento.

En el caso de la antropología social, Narotzky (1995) mantiene que la antropología de género tiene una dimensión epistemológica y metodológica esencial al plantear nuevos problemas y replantear conceptos que afectan toda la disciplina. Aunque hay que reconocer que aún son pocos o modestos los logros referentes al género como categoría de análisis científico en la misma. “De hecho, su incorporación en el conjunto de subdivisiones desgajadas de la Ciencia madre constituye, hoy por hoy, una expectativa plausible únicamente a muy largo plazo” (Martín, 2008: 15). Tal como plantea Llobera (1999), los antropólogos(as) o la antropología del género se enfrenta a herramientas conceptuales y categorías de análisis aún imprecisas y titubeantes, por ello, se les cataloga como ideológica y poco científica. O lo que es peor, se les ignora y silencia, “porque asimilar las insistentes denuncias de androcentrismo resulta, cuando menos, incómodo para todos” (Martín, 2008: 17). En esta línea Maqueira (2001) afirma que la crítica del feminismo hacia el androcentrismo, pasó a ser una cuestión fundamental de la crítica epistemológica al interior de la Antropología vinculada a la dimensión política del conocimiento y su papel en la transformación de la realidad.

Moore (1991) y Thurén (1992) reconocen como objetivos esenciales la identificación de los efectos distorsionadores del androcentrismo en la academia por parte de las antropólogas de las décadas de los 70 y 80. Como resultado, se diferencian tres niveles fundamentales que pueden actuar en conjunto o de forma relativamente diferenciada:

1. El androcentrismo del antropólogo(a): se relaciona con su visión, sus suposiciones y expectativas en la relación hombre/mujer.
2. El androcentrismo de los(as) informantes: pueden transmitir visiones viciadas de las relaciones de género.
3. El androcentrismo intrínseco a la antropología: se trata de la parcialidad ideológica de la cultura occidental. Se corre el riesgo –basado en



experiencias propias del antropólogo(a)- de equiparar la relación asimétrica de hombres y mujeres de otras culturas con la desigualdad que impera en Occidente.

Hacia la década de los 80, al incorporarse el género como categoría de análisis en la antropología, se pasa de un campo limitado en alguna medida (mujeres) a un campo global de la sociedad. En este sentido, el género se convierte en una categoría de análisis social; recordando nuevamente que aún son tímidos los resultados en las producciones antropológicas, pero no por ello menos importante y estimulante para investigaciones venideras. Como expresa Mathieu (2000), la evidencia del androcentrismo en el pensamiento científico es crucial –específicamente en la antropología- porque el discurso que se produce en una sociedad es también discurso sobre otras sociedades, casi siempre androcéntricas también.

Por ejemplo, aunque Lévi-Strauss (1973) reconoce que los hombres ocupan el centro de la sociedad y las mujeres son meros objetos de intercambio y están al margen de las relaciones sociales y simbólicas, no critica el discurso sexista, ni pone en tela de juicio en su discurso el porqué los hombres son esencia y las mujeres alteridad<sup>62</sup>. La siguiente cita coincide con lo anterior “(...) Lévi-Strauss no reconoce a las mujeres en sus discursos, resultan meros bienes sin entidad, completamente anuladas como productoras de cultura, sin iniciativa ni temperamento. Ni siquiera son víctimas de una relación cultural de dominación, sencillamente aparecen como bienes cosificados de los hombres, como si éste fuera su lugar “natural” en las sociedades humanas” (Martín, 2008: 154). Martín (2008) agrega, que, para Lévi-Strauss, el paso de la naturaleza a la cultura, o mejor dicho, los rasgos humanos, serían los marcadores del proceso que termina en la subordinación de la mujer. La superioridad masculina no se debe a rasgos físicos, sino a categorías mentales binarias que organizan el mundo: naturaleza/cultura, hombre/mujer. Es por ello imperante entender que desde la antropología, el feminismo no es el antónimo de androcentrismo, anticientífico, ni tampoco son equiparables dichos términos. El primero busca conocer, analizar, escudriñar en el conocimiento las relaciones de dominación por concepto de género, y el segundo fomenta, justifica y protege la supremacía masculina como natural, dando lugar a una posición claramente política e ideológica.

En tal sentido, Moore (1991) esboza que la antropología feminista da lugar o, mejor dicho, influyó en la existencia de la antropología de género como área de estudio. La primera estudia el género como principio de la vida social y la segunda estudia la identidad de género y su interpretación cultural. “La manifestación explícita, por parte de algunas antropólogas, de sus posicionamientos ideológicos feministas constituye el verdadero factor diferenciador” (Martín, 2008: 35). Es así como Del Valle (2000) añade que el enfoque feminista en antropología ha desarrollado un corpus teórico metodológico y etnográfico que ha afectado significativamente a la disciplina en cuanto a su teoría, método y principios básicos, aún cuando rara vez se

---

<sup>62</sup> Entiéndase el concepto de alteridad de Simone De Beauvoir (1999).

analizan las aportaciones desde el género en las historias del desarrollo del pensamiento antropológico.

Ampliando el panorama, y refiriéndonos a la teoría del conocimiento, Toscano expresa rotundamente que la filosofía puede modificar la idea con que históricamente se ha pensado a la mujer, pues se ha inculcado una concepción «masculina» de la sociedad; hecho fundamental que es incorporado inconscientemente a una edad temprana, en la que deja vestigios perdurables (1999). Afirma que el elemento común a las relaciones que el hombre occidental guarda consigo mismo o con los demás es la capacidad para negar otras realidades y reprimir lo que no se ajuste a una mirada objetiva de la verdad, pues les es imprescindible imponerse y conquistar su objeto: la naturaleza, otros seres humanos, y a sí mismos. Se trata de lo que Roszak (1969) denomina “la conciencia objetiva”, es decir, la conciencia que posee el hombre cuando siente que pierde control al expresar sus sentimientos o afectos puesto que sería visto como una persona débil y llegaría a sentirse bajo el poder de la mujer al relacionarse con ésta; por tanto, exagera su masculinidad y refuerza su machismo avasallando todo.

Pero, ¿por qué este comportamiento? La cuestión radica en que los sentimientos, lo pasivo, lo débil o seductor han sido interiorizados como caracteres femeninos, el hombre las considera cualidades no de su ser sujeto sino de su ser objeto.

Toscano defiende que el problema de la sociedad y la cultura occidental es inseparable del problema de la mujer, o de lo femenino; en otras palabras, es el problema del dominio de la perspectiva del varón. Menciona dos razones para la autoexpresión social y cultural de la mujer: la primera corresponde a los movimientos feministas y a toda la lucha que han afrontado con el objetivo principal de derrocar el sistema patriarcal, lograr sus reivindicaciones (igualdad de oportunidades laborales, políticas, igualdad de condiciones, la eliminación de las asignaciones de roles en los espacios privados y públicos, y la desnaturalización de los fenómenos y comportamientos femeninos y masculinos). La segunda refiere a que la participación en la vida pública de la mujer sólo tendrá verdadera significación si lo hace desde su condición de mujer, ejerciendo su mirada y perspectiva particular de la realidad (1999).

La herencia de los grandes pensadores (legitimados) por la academia y la historia de la cultura ha sido muy contundente en la perpetuación del sistema patriarcal. En De Beauvoir (2000) encontramos varias referencias al respecto:

- ✓ Hipócrates reconoce dos simientes, una débil femenina y la otra fuerte masculina.
- ✓ Aristóteles al pensar que el feto es el resultado de la fusión entre esperma y flujo menstrual, la mujer aporta la materia pasiva y el hombre la vida, la fuerza/actividad/movimiento. Su teoría estuvo vigente desde la Edad Media hasta la Moderna.
- ✓ Hegel consideró que los sexos deben ser diferentes, el varón es racional, activo, dominante y, en oposición a él, la mujer es sentimental, pasiva, entregada.

De Beauvoir (2000) enfatiza en la necesidad de comprender cómo se ha encarnado en la mujer la naturaleza en toda la historia, por eso es necesario saber lo que la humanidad ha hecho con la *hembra*. De ahí, la necesidad de estudiar las circunstancias biológicas desde lo ontológico, económico, social y psicológico. Afirma que no se trata de definir el cuerpo de la mujer, sino de asumirlo por la conciencia a través de las acciones y en el seno de la sociedad; y sobre su sometimiento y límites de sus capacidades individuales, como hechos de enorme importancia, la biología y el psicoanálisis no son suficientes para responder al porqué la mujer es alteridad<sup>63</sup>. Recordemos que la autora cita a De la Barre<sup>64</sup> porque desde el Siglo XVIII planteaba la sospecha que hay que tener en cuanto a todo lo escrito sobre las mujeres, por ser juez y parte a un tiempo.

Desde el estructuralismo se propone una interpretación muy sutil de la subordinación femenina, pero no invoca directamente a la biología, más bien se fija en las interpretaciones culturales de los atributos biológicos. Por otra parte, los posestructuralistas consideran que son las relaciones de poder y la dominación las que presuponen un pensamiento en términos de oposición dual. Jacques Derrida, Michel Foucault y Jacques Lacan (posestructuralistas) consideraron -al igual que Lévi-Strauss- la existencia de sistemas de pensamiento que operan a pesar de la voluntad de las personas y desmitificaron la idea de que el pensamiento es universalmente binario. Foucault (1987) y Laqueur (1994), plantean que las representaciones/ideas del sexo desde la medicina eran flexibles y fue a partir del siglo XVIII cuando cambió drásticamente la naturaleza de la sexualidad humana. El postestructuralismo esgrimió una de las principales críticas a la modernidad basándose en el concepto de deconstrucción de Derrida (1967), por el cual se cuestionó la racionalidad occidental binaria y etnocéntrica. Luego, las nuevas corrientes feministas han ido incorporando lo deconstructivo y así, renovando las líneas teóricas en relación con la especificidad de su objeto de estudio y sus posicionamientos políticos.

Desde el materialismo histórico, De Beauvoir (2000) esboza que el hombre recurrió al servicio de otros hombres (esclavitud) con el descubrimiento del cobre, estaño, bronce y hierro. Al aparecer el arado de vertedera y al extenderse la agricultura se requería trabajo intensivo. Así aparece la propiedad privada y la mujer pasa a ser propiedad también de éste. “Es “la gran derrota histórica del sexo femenino”. Se explica por el gran cambio acaecido en la división del trabajo tras el invento de nuevos instrumentos” (De Beauvoir, 2000: 116). La autora critica el materialismo histórico porque no explica circunstancias necesarias que necesitaría más y mejor explicación, enuncia el interés del hombre con la propiedad pero no explica de dónde nace ese interés, siendo el origen, a su vez, de las instituciones sociales. Al respecto, plantea que la exposición de Friedrich Engels es superficial y sus verdades aparecen

---

<sup>63</sup> La alteridad es un concepto clave de la filosofía continental, y se conoce como el Otro constitutivo u Otro. Se trata a aquello que es otro frente a lo que se considera absoluto o algo. El Otro es lo diferente, es la idea opuesta de identidad.

<sup>64</sup> Poulain de la Barre, además de ser escritor y filósofo, fue un precursor de los movimientos de varones pro-feministas. Sus escritos sobre la igualdad entre hombres y mujeres son numerosos.

como contingentes. En tal sentido, profundizar en las mismas sería imposible sin salirse del materialismo histórico. Manifiesta, además, que para los marxistas la sexualidad de la mujer “se limita a expresar por caminos más o menos complicados su situación económica; pero las categorías “clitoridiana” o “vaginal”, como las categorías “burguesa” o “proletariado”, son igualmente impotentes para encerrar a un mujer concreta” (De Beauvoir, 2000: 122).

Desde el psicoanálisis la escritora plantea que el psicoanalista interpreta las reivindicaciones sociales de la mujer como una protesta viril. Agrega, además, que Sigmund Freud, aunque no estudia la sexualidad de la mujer, llega un poco más lejos al admitir que la misma está tan evolucionada como la del hombre; considera que la libido es constante y regularmente de esencia masculina, sea en uno u otro sexo, negando, así, la originalidad de la libido femenina, en cuanto una desviación compleja de la libido humana. Es decir, la libido se desarrolla de igual forma en los dos sexos en la fase oral que los fija al seno materno, luego una fase anal y posteriormente la fase genital, en la cual se diferencian.

También Rubin (1997) ilustra la posición del psicoanálisis en lo que refiere a la mujer. Para esta autora, en la medida en que el psicoanálisis propone una racionalización de la subordinación de la mujer, cualquier crítica es pertinente y justificada; pero si es una descripción del proceso que subordina a la mujer, la crítica se considera error. “Como descripción de la forma en la que las culturas fálicas domesticar a las mujeres y los efectos que tal domesticación tienen sobre las mujeres, la teoría psicoanalítica no tiene comparación con ninguna otra” (Rubin, 1997: 34).

La mujer ha sido y es históricamente la alteridad. Dicha alteridad –en la estela de De Beauvoir (2000)- representa la pasividad frente a la actividad, es la diversidad que rompe la unidad, materia opuesta a la forma, es el desorden que resiste al orden. La mujer queda así consagrada al Mal; pero el Mal es necesario para el Bien, es materia para la idea y noche para la luz. Para saciar deseos y perpetuar la existencia masculina, la mujer resulta necesaria, por ello, el hombre busca integrarla en la sociedad, y es así como “en la medida en que se someta al orden establecido por los varones, quedará purificada de su mancha original” (De Beauvoir, 2000: 145).

En tal sentido, el hombre feminiza el ideal que coloca frente a sí como el Otro esencial, porque la mujer corresponde a la imagen sensible de la alteridad, de ahí que “todas las alegorías<sup>65</sup>, en el lenguaje como en la iconografía, son mujeres” (De Beauvoir, 2000: 269). La autora ejemplifica que las ciudades, las naciones, entidades, instituciones abstractas, iglesia, sinagoga, república, la paz, la guerra, la libertad, la revolución, la victoria, la humanidad tienen rasgos femeninos o son mujeres.

---

<sup>65</sup> La escritora especifica que la filología es misteriosa sobre este tema. Manifiesta que todos los lingüistas reconocen que la distribución de las palabras concretas en géneros es puramente accidental. En francés la mayor parte de las entidades son femeninas: belleza, lealtad, etc.; en alemán, también la mayor parte de las palabras importadas, extranjeras o ajenas, son femeninas.

Patrick Geddes (autor de *Ciudades en evolución*, y biólogo que estudió la teoría de la evolución y la utilizó como base para la ética, la historia y la sociología) se basó en la fisiología celular para explicar el «hecho» de que las mujeres eran más pasivas, conservadoras, perezosas y estables a diferencia de los hombres, quienes eran activos, energéticos, apasionados y variables (Geddes, 1980). De este modo, justificaba los roles culturales.

Los estereotipos del hombre y de la mujer fueron definidos desigualmente desde el evolucionismo de Charles Darwin (científico evolucionista del siglo XIX cuya obra sentó las bases de la biología evolutiva moderna). Al primero se le piensa como un ser activo, con impulsos sexuales incontrolables, competitivo, dueño de la esfera pública; mientras que a la segunda se le piensa como una persona inactiva, dulce, sumisa, paciente, encargada del cuidado del hogar y de los hijos(as), pasiva e integrante del ámbito privado (espacio en el que tampoco puede liderar ya que está dominado también por los hombres).

En este punto, tal como mencionamos al inicio, retomamos a Georg Simmel, sociólogo y filósofo de principios de siglo XX, quien observaba que la objetividad en sí, es un ideal que tiene una larga historia de identificación con la masculinidad. Inmerso en el debate iniciado por el movimiento feminista alemán, Simmel alega que la mujer se encuentra inmersa en su feminidad, de manera centrípeta e intrínseca. Por el contrario, la masculinidad aparece como centrífuga, por lo cual el varón depende de su vínculo con la mujer para afirmarse como tal. Rupturista y convencional, el autor se mueve en la ambigüedad de favorecer la liberación de la mujer, en un mundo masculino difícil de modificar. En su clásica y fundamental distinción entre “cultura objetiva” y “cultura personal”, Simmel superpone su teoría del género. La primera designa los objetos y textos suprapersonales que trascienden y moldean la existencia social individual (tecnología, arte, ciencia, lenguaje, religión, derecho, dinero, sistema moral). La segunda designa la realización psíquica individual de un sentido del significado de la existencia.

Así, la cultura objetiva sería un medio alienante que consume la energía masculina y separa a los varones de la totalidad de la cultura personal, mientras las mujeres tendrían una altísima capacidad para realizar el “alma bella” de la cultura personal, el proyecto más importante de la humanidad. Las mujeres serían superiores a los hombres en este sentido pero mantendrían un lugar secundario y distante en la construcción de la cultura objetiva.

Al respecto, la *teoría sobre el trabajo de la mujer* de Marianne Weber<sup>66</sup> (1997) se inscribe dentro de un diálogo crítico con Georg Simmel. La socióloga afirma que tanto mujeres como hombres tienen iguales capacidades para el trabajo. Ejemplifica la participación de las mujeres en la cultura objetiva y su contribución en la industria, la educación y la política. Y, afirma, que el trabajo de las mujeres además de cubrir la cultura personal y la cultura objetiva, reviste una tercera esfera de trabajo, la producción de la vida cotidiana. En línea de la autora, la mujer trabaja con objetivos prácticos concretos para mediar y

---

<sup>66</sup> La escritora revela que los escritos de Simmel e incluso, de su esposo Max Weber, presentados como la voz abstracta de la teoría pura, también son postulados de personas con género, clase, y una especificidad biográfica.



traducir, a un entorno utilizable por los individuos en la vida cotidiana, los productos de la cultura objetiva. Es decir, los varones de una clase más privilegiada, pueden reflexionar sobre la tragedia de la alienación de la cultura objetiva, porque mantienen su capacidad de pensar sobre el sentido de la vida gracias al trabajo cultural cotidiano de las mujeres. Y tal invisibilidad del trabajo de las mujeres, clarifica sin duda alguna, la tensión que Simmel identifica entre la cultura objetiva y la cultura personal.

Es pertinente y válido recordar el estudio de Beriain (2000), *El ser oculto de la cultura femenina en la obra de Georg Simmel*, en donde expresa que en tiempo de Simmel coexisten tres modelos interpretativos básicos de relación entre la mujer y cultura:

- ✓ El *modelo de esferas separadas*: confina la participación de la mujer en la cultura objetiva al hogar, éste es el logro cultural supremo de la mujer porque es la única forma cultural a la que ha dado expresión la existencia femenina sin fragmentarse y sin destruir su homogeneidad.
- ✓ El *modelo liberal*: según Joan S. Mill las mujeres merecen aquello que los hombres ya tienen (principios que gobiernan el acceso a la cultura objetiva).
- ✓ El *modelo socialista*: suscribe el ideal básico del liberalismo y su solución al problema del feminismo: acceso igual de las mujeres a las formas de la cultura<sup>67</sup>.

Simmel parte del supuesto de que existe una constelación femenina y una constelación masculina que se diferencian con claridad. El autor considera que los modelos expuestos anteriormente son reduccionistas porque no se reconoce la autonomía de lo femenino como forma de vida que estructura la experiencia humana.

- ✓ Constelación femenina: Lo sombrío, Agua, Luna, Interior, El sur caliente, Húmedo, Latente, Contracción, Reacción, Concavidad, Completitud, Respuesta, Recepción, Ser, El color negro, La serpiente, El dragón, Cuidado y afecto, Uniformidad, Integración, Personalización, Mediación.
- ✓ Constelación masculina: Lo claro, Fuego, Sol, Exterior, El norte frío, Seco, Manifiesto, Expansión, Estimulación, Convexidad, Comienzo, Movimiento, Inicio, Emisión, Hacer, El color rojo, El águila, El león, Justicia abstracta, Especialización, Distanciamiento, Despersonalización, Inmediatez.

Resumiendo, Beriain afirma que para Simmel, el problema esencial se encuentra en la “discrepancia radical existente entre la forma de ser femenino y la cultura objetiva en general” (Beriain, 2000: 158).

---

<sup>67</sup> Beriain (2000: 162) aquí detalla tres diferencias que merecen atención: “1) El feminismo socialista niega a la mujer el derecho liberal a la propiedad privada, así como a otros derechos dependientes de éste. 2) El modelo socialista mantiene que la mujer no puede alcanzar el acceso a tales formas de la cultura dentro de los límites del Estado liberal, debido, por una parte, a la cualidad patriarcal de tal orden liberal y, por otra parte, debido a su cualidad explotadora. 3) Si esto es así, la genuina emancipación femenina sólo será posible por la transformación revolucionaria de tal orden”.



En ánimo de cerrar el apartado, concordamos con Luna (2009) al afirmar que la relevancia crítica del estudio de la historia es esencial y necesaria, ello porque presupone un reto actual al partir de la idea de que existe una cultura de género, la cual se apoya en los enfoques antropológicos, filosóficos y sociológicos. La cultura de género busca rendir cuentas sobre las acciones de hombres y mujeres en sociedades estatales, complejas y posparentales. La cultura de género es producto de los discursos, portadora de significaciones, dirigente de acciones y custodia de comportamientos sexuales y actitudes sociales, definitoria además de la normalidad y la anormalidad del ser hombre o mujer en una sociedad y momento histórico determinado. “Esta forma de acercamiento, nos faculta para establecer la diferencia entre los parámetros hegemónicos de dicha *cultura de género* y las variantes que se presentan en los múltiples sectores de la misma sociedad o en sociedades contemporáneas aunque distintas” (Luna, 2009: 20).

Mientras mantengamos el orden establecido no habrá problemas, ni discusiones, ni puntos discordantes; pero si analizamos críticamente las relaciones de género o si deconstruimos lo aprendido, si desnaturalizamos el comportamiento humano, si logramos transgredir y comprender el porqué de las cosas, entonces las estructuras conservadoras de la sociedad nos cuestionará y seremos partícipes –así como ocurre hoy día- de una marcada discrepancia entre quienes intentan alcanzar una sociedad equitativa y quienes perpetúan el sistema patriarcal, a veces sin tener conciencia del mismo.

### III.2.1 UN ACERCAMIENTO AL FEMINISMO Y SU TIPOLOGÍA

La mujer tiene el derecho de subir al cadalso;  
debe tener también el de subir a la Tribuna.  
Olympe de Gouges.

Sin duda alguna, los logros que se han alcanzado en cuanto a la equidad entre géneros se deben –en su mayoría- a la incidencia política-social de los movimientos de mujeres en un primer momento, y de los movimientos feministas en un segundo tiempo. Es por ello que en este apartado nos proponemos acercarnos al feminismo y revisar sus diferentes corrientes, con el fin de conocer brevemente el recorrido e influencia que ha tenido el mismo en el planteamiento de reivindicaciones orientadas a la mejora de la situación de marginalidad que ha adquirido la mujer históricamente, y así lograr avanzar tímidamente por el camino de la equidad de género.

Según el Feminismo, el feminista más audaz del siglo XVII fue Poulain de la Barre<sup>68</sup> (1673) (citado anteriormente), quien reclamó instrucción para las mujeres y consideró que los hombres aventajaban a las mujeres por su fortaleza física, situación que por costumbre de dependencia aceptaban las mujeres. Las mismas nunca tuvieron oportunidades, ni libertades, ni educación. Por tales motivos, no se les puede juzgar (a las mujeres) por lo que han hecho

---

<sup>68</sup> Aunque los antifeministas plantean que existen refutaciones de sus argumentos en algunos escritos, sin duda alguna, Poulain de la Barre aplicó principios cartesianos sobre la condición femenina, denunciando así la desigualdad e injusticia contra la mujer. Esto se refleja en *De l'Egalité des deux sexes* (1673).

en el pasado, puesto que nada indica su inferioridad, aún cuando existen diferencias anatómicas, pero ninguna es privilegio para el hombre.

El panorama del siglo XVIII es favorable para la mujer, ya que la mayoría de los filósofos consideraban a la mujer en términos de mayor igualdad con el varón que un simple precedente:

- ✓ François Marie Arouet (Voltaire) denuncia la injusticia de la suerte que corren las mujeres.
- ✓ Denis Diderot plantea que la inferioridad femenina es creada mayormente por la sociedad “Mujeres, os compadezco (...) En todas las costumbres, la crueldad de las leyes civiles se ha unido contra las mujeres a la crueldad de la naturaleza. Han sido tratadas como seres imbéciles” (citado en De Beauvoir, 2000: 184).
- ✓ Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet, está a favor del acceso de las mujeres a la vida política, considerándolas como iguales a los hombres y afirma: “Se ha dicho que las mujeres...no tenían en realidad sentido de la justicia, que obedecían más a sus sentimientos que a su conciencia...Pero lo que causa esta diferencia no es la naturaleza, es la educación, es la existencia social” (citado en De Beauvoir, 2000: 184).

En este escenario, tal como plantea De Beauvoir (2000), hubiese sido de esperar que la revolución francesa cambiara la suerte de la mujer. Esto no sucedió. La revolución, de origen burgués, respetó las instituciones y valores burgueses, y fueron los hombres los que la hicieron exclusivamente. Paradójico es que en el antiguo régimen las mujeres de clases trabajadoras tuvieron, como sexo, más independencia. Sin olvidar, que hubo varios movimientos feministas, siendo la figura destacada Olympe de Gouges, quien propuso una declaración de los derechos del hombre (1789) en la que los privilegios masculinos quedaran abolidos. Fue la autora de la declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana en 1791.

John Stuart Mill (1867) lanzó en el parlamento británico el primer alegato oficial a favor del voto femenino. “Estoy convencido de que las relaciones sociales entre sexos que subordinan un sexo al otro en nombre de la ley son malas en sí mismas y constituyen uno de los principales obstáculos que se oponen al progreso de la humanidad; estoy convencido de que deben dejar paso a una igualdad perfecta” (citado en De Beauvoir, 2000: 202).

Frente a estos tímidos pero necesarias proclamas favorables a la igualdad entre el hombre y la mujer, es a mediados del siglo XX donde el feminismo se empieza a constituir con una fortaleza y riqueza nunca antes vista. Y más allá de las diferencias de cada corriente, la esencia que predominó -hasta finales del siglo- en los estudios feministas se centraba en demostrar “que la construcción y el significado de la diferenciación sexual constituyen principios organizadores fundamentales y ejes del poder social, así como una parte decisiva de la constitución del sujeto y del sentido individual de la identidad, en tanto que persona con sexo y género” (McDowell, 2000: 21).

El Feminismo<sup>69</sup> es –parafraseando a De las Heras (2009)- todo pensamiento, teoría y práctica social, política y jurídica que busca evidenciar y terminar con la opresión de las mujeres en aras de una sociedad más justa que garantice la plena igualdad entre hombres y mujeres. Se trata de un movimiento heterogéneo e integrado por una pluralidad de enfoques, propuestas y planteamientos. El Feminismo es una propuesta política y surge como movimiento social y teórico en el marco de la Ilustración. Aún cuando quedaron las mujeres excluidas, nacía un nuevo orden político y social que impulsó las teorías feministas en contraposición a la tendencia androcéntrica del discurso ilustrado.

Contextualicemos la situación de la mujer -antes de abordar los feminismos- respecto a los tres períodos que define Lipovetsky (1997). Al primer período lo denomina *La primera mujer*, en donde la mujer es despreciada ante el hombre y se instaura una división sexual de las actividades. La posición del hombre es de dominación y la mujer ocupa un segundo orden. La función exclusiva de la mujer sería la maternidad, y es así como se le otorga a la mujer propiedades místicas que afirman una peligrosidad contra el orden social establecido. En tal sentido, la división sexual como natural se consolida y, por ende, la mujer se considera naturalmente inferior al hombre. Esto es lo determinante –según Carvallo (2006)- de este primer período, puesto que se establece la fundación del sesgo de género como algo natural.

El segundo período lo denomina *La mujer exaltada*, en donde manifiesta las características *naturales* de la mujer. Desde el siglo XII se exalta románticamente las cualidades maternas, nace un culto a la dama, a su belleza y poder. En el siglo XVIII se idealizan la función de amor maternal en la educación (Rousseau/Pestalozzi), la primera maestra de los hijos es la madre estableciéndose como un objeto de culto laico. En el siglo XIX se establece un modelo normativo rígido que se apoya en las instituciones de control panópticas de la modernidad (Bauman, 2000). El estado retoma la división sexual y confina a la mujer al hogar (*su lugar natural*), el mismo discurso es asumido por los sistemas educativos y de la salud, impartiendo en sus planes de estudio las ciencias para el hogar, en el cual se modela una tecnificación de las labores hogareñas y la mujer era la encargada de la producción de los ciudadanos futuros y el hombre en cambio, al ocuparse de la producción, se convierte en el proveedor del hogar.

El paso de la segunda mujer a la tercera se ve marcado por una serie de cambios que caracterizan el siglo XX. Con la introducción de los electrodomésticos, la imposición de la moda, el acceso masivo de la mujer a la educación, los cambios en la estructura productiva que presupuso la incorporación femenina al sector de servicios y salud, se contribuye a una cierta liberalización de la mujer de sus tareas *naturales* y pasaron a convertirse en proveedoras al proporcionar ingresos al hogar. En consecuencia, la mujer empieza a disfrutar del individualismo del hombre, se empieza a cuestionar sobre la identidad femenina, se empieza a afirmar la mujer como individuo al

---

<sup>69</sup> Entiéndase el Feminismo escrito con mayúscula en el sentido que es usado por muchas feministas, que persiguen dejar claro que no existe un único feminismo. Se trata de hacer referencia al conjunto de feminismos, a su tipología.

cambiar la estructura familiar debido a la anticoncepción, el aborto, los divorcios, la libertad sexual, etc. Aparece el individualismo gestionario entre la pareja, porque con esa tercera mujer se refleja la pareja igualitaria-participativa y el cada cual por su cuenta (Lipovetsky, 1997). Pero el autor reconoce, que a pesar de los cambios, lejos de alcanzar la igualdad, la democracia doméstica en toda su plenitud está lejos aún de conseguirse.

Esta periodización ayuda a contextualizar en cierto modo la situación de la mujer, pero dicha situación se ha visto influenciada y afectada por los logros perseguidos del Feminismo, sobre todo en la periodización de la tercera mujer que describe Lipovetsky (1997). Por este motivo, abordaremos ahora algunas de sus principales corrientes.

Siguiendo a De las Heras (2009) es mediados de los años 80 cuando el Feminismo se bifurca en tres perspectivas que marcan visiones diferentes sobre la situación de las mujeres: el feminismo liberal<sup>70</sup>, el feminismo socialista y el feminismo radical. Posteriormente se marcaron cuatro tendencias del Feminismo: liberal, marxista, socialista y radical. Actualmente existen otras segregaciones que surgieron del feminismo radical: feminismo cultural, feminismo de la diferencia o postmodernista, feminismo de la igualdad.

El liberalismo ejerce gran influencia en el llamado feminismo liberal. Esta corriente considera la discriminación sexual como algo que debe ser cuestionado y corregido en el ámbito político. Sus reivindicaciones son, en esencia, la participación política y educativa, sin conceder mayor importancia a los aspectos laborales debido a que sus integrantes pertenecen a una clase media-burguesa. Por tanto, el individualismo, es una característica fundamental del liberalismo ante cualquier modelo de acción colectiva, aspecto que entra en contradicción con el feminismo socialista. Aboga por las iniciativas del estado liberal en pro de las mujeres, pero no analiza las estructuras de control social hacia las mujeres, ya sea por parte del estado mismo, o por el sistema patriarcal en general.

Sin embargo, el feminismo socialista<sup>71</sup> y marxista sostienen que la confluencia del patriarcado y el sistema capitalista presuponen la opresión de las mujeres. En esta corriente, las feministas abyectas<sup>72</sup> sostienen que es necesario conciliar teóricamente el feminismo con el socialismo y marxismo, para complementar su análisis. De las Heras (2009) y Balaguer (2005) manifiestan que el marxismo y feminismo tienen una misma noción de la naturaleza humana como algo creado históricamente a través de una interrelación dialéctica entre biología, sociedad y entorno físico. En donde la teoría del

---

<sup>70</sup> Para Beltrán y Maquieira (2005) no se tiene muy claro a qué se refiere el feminismo liberal ya que no lo considera como una teoría unificada y no tiene rasgos definitorios claros. Las autoras reconocen las aportaciones del feminismo liberal, el cual sentó las bases de avances políticos y teóricos vigentes. Como por ejemplo: la acción afirmativa y desarrollos constitucionales, legislativos y jurisprudenciales en el marco de la igualdad.

<sup>71</sup> El feminismo socialista contemporáneo es liderado por las feministas estadounidenses: Heidi Hartmann, Iris Marion, Zillah Eisenstein, Sandra Hardind.

<sup>72</sup> Ana de Miguel es quien defiende con mayor ímpetu esa conciliación. Ana de Miguel es una feminista activa española, profesora titular de filosofía moral y política en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

patriarcado está excluida en el primero, y en el análisis del capitalismo y la mujer surge el desencuentro más importante entre ambos. Es obvio que el feminismo socialista<sup>73</sup> no puede dejar a un lado el marco teórico marxista, pero reconocen las feministas de esta corriente que el marxismo es ciego al sexo; existe –en palabras de Hartmann (1980)- un matrimonio desgraciado entre marxismo y feminismo. El feminismo socialista –según De las Heras (2009)- plantea que las mujeres sufren una opresión específica sólo por el hecho de ser mujer y que el sistema de dominación masculino es específico: el patriarcado, encarna una estructura de relaciones sociales de poder cuya base material se sitúa en el capitalismo. Las posturas de las feministas socialistas se centran en comprender cómo se relacionan ambos sistemas de dominación.

Las feministas materialistas tuvieron gran influencia en las feministas socialistas. Las primeras -afirma Hayden (1981)- priorizaban los temas económicos y espaciales. Su tesis radicaba en que la desigualdad de los sexos residía en la explotación económica del trabajo doméstico realizado por las mujeres. Es así como sus principales preocupaciones se basaban en el trabajo doméstico impagado, el diseño espacial de viviendas precarias, el urbanismo hostil para las mujeres y la dependencia económica de las amas de casa. Las segundas han sido muy audaces en el planteamiento de la dimensión política de lo cotidiano. Insistían en operar sobre las condiciones materiales de las mujeres y destacaban la pertinencia social de lo doméstico en aras de una sociedad digna. Reconocieron, además, el sexo (feminidad/género) como factor específico de opresión a la mujer e iniciaron los debates y discusiones respecto al contrato sexual desigual del matrimonio, la explotación doméstica y el salario o distribución de tareas para las amas de casa.

Pero recordemos –y parafraseando a Amorós y De Miguel (2005a)- que para el marxismo ortodoxo la cuestión de la mujer era subsidiaria y dependiente de otro asunto más general. La sujeción de la mujer al varón ya se había redefinido en Friedrich Engels (1884) como un caso de relación alienada, a causa de la aparición de la propiedad privada y del distanciamiento del trabajo productivo. Así, la liberación femenina sería un subproducto de la liberación proletaria en el comunismo con la que los medios de producción serían socializados y las mujeres, ipso facto, obtendrían su igualdad y su libertad, cuestión que no ha sucedido. Empero, “poco a poco se va entendiendo que sin la dimensión feminista, no puede hablarse hoy de socialismo” (Amorós y De Miguel, 2005a: 185).

La reemergencia de un feminismo socialista se produce cuando la cuestión de la mujer, se separa de la cuestión social general, cuando se reconoce que la situación de sujeción de la mujer no es sólo un caso particular, un caso más, de la situación de nuestro mundo definido por relaciones de desigualdad y explotación. En efecto, cuando se es capaz de distinguir las injusticias de clase –esa situación de subordinación, explotación, pobreza, inferiorización-, de esa otra subordinación específica que padecen las mujeres en todas partes y por el hecho de ser mujeres, es decir cuando el elemento “sexo” puede ser aislado

---

<sup>73</sup> El feminismo socialista nace desde la década de los 60 con la nueva izquierda e influenciado por el feminismo radical en cuanto a las clases sexuales, a las prácticas de concienciación feminista y por las utopías comunitaristas.



como un factor específico de opresión, entonces y sólo entonces, la “cuestión de la mujer” pasa a ser una cuestión feminista (Amorós y otras, 2005a: 158).

Respecto a la política sexual, añaden que las socialistas se apoyan en las feministas radicales y en las feministas radicales lesbianas. Las radicales plantean que la relación entre los sexos es un antagonismo social que oprime a las mujeres en la producción de bienes y servicios pero también en su sexualidad (capacidad de reproducción) al servicio de los demás. Las lesbianas insisten en la sexualidad como deseo y analizan la heterosexualidad como institución social que normativiza el deseo de las mujeres y las ubica como objetos de deseo e intercambio.

Las feministas socialistas priorizaron la cuestión de la clase y no la del sexo. Más tarde aceptaron que Patriarcado y Capitalismo son sistemas autónomos, discernibles y diferentes en su desarrollo, como lo demuestran los estados socialistas que continuaron siendo patriarcales. Por tanto, la eliminación del sistema capitalista no presupone la eliminación del patriarcado. Lo que interesa aquí es la relación entre ambos, su cohesión, trabazón y refuerzo de uno con el otro y viceversa. Aunque las soluciones dadas son diversas desde varias autoras, todas coinciden en la necesidad de referirse al capitalismo y al patriarcado cuando se analizan las relaciones sociales en la actualidad.

Desde la perspectiva socialista europea, Anna Jónasdóttir forzó el paso definitivo para tratar la sexualidad en estos términos: para ella, el sexo o la sexualidad –que implica prácticas de cuidado, amor y erotismo– es una capacidad fundamental en los seres humanos en el proceso de habilitarse como personas; y esta capacidad es *alienable* y *explotable*. Y es, precisamente, la apropiación de la sexualidad de las mujeres –enfatisa Jónasdóttir– lo que posibilita la autoridad y el poder masculino hoy (Amorós y De Miguel, 2005a: 182).

En definitiva, el feminismo socialista ha construido un rico cuerpo teórico, no en vano sus conceptos y debates sobre la doble explotación o el salario de las amas de casa continúan vigente en la discusión actual.

Abordemos ahora la tercera perspectiva del feminismo en sus inicios. El feminismo radical nace en el siglo XX por la década de los 60. Es radical porque busca la raíz de la dominación y tiene más incidencia en cuanto a la reivindicación de la sexualidad y el aborto. Este feminismo se separa de la izquierda tradicional porque presta atención a las relaciones de poder que no se originan en una explotación económica. Es un feminismo pionero en abordar la sexualidad como una construcción política y, antes que Foucault, la feminista estadounidense Katherine Murray Millett, junto con otras feministas radicales, identificó la construcción patriarcal del deseo y del objeto mismo.

Amorós y De Miguel (2005a) indican que el feminismo radical contemporáneo nació en el marco de dos ideas fundamentales. Primero, la importancia de la sexualidad en la subordinación femenina, y segundo, la denuncia de los principales valores liberales como opresores y excluyentes para las mujeres. “La sexualidad se convierte en el principal vector de opresión y valores como la libertad, la igualdad, el individuo, el consentimiento y la elección son vistos



como sospechosos en lo que a las mujeres concierne” (Amorós y De Miguel, 2005a: 215).

Para Carvallo (2006) el feminismo radical busca transformar el sistema, y es una corriente esencial porque parte del punto de vista femenino, y basa su propuesta a partir de la experiencia de la mujer (experiencias de exclusión y subordinación). Su problemática parte de la crítica al propio fundamento epistemológico de la ciencia. Puesto que el mundo se organiza patriarcalmente, la ciencia (que no está libre de valores), el estado y sus instituciones se basan en un modelo estatocéntrico, olvidando las relaciones de género y las actitudes culturales y relaciones de poder que las fomentan.

Huelga decir –siguiendo a Amorós y De Miguel (2005a)- que el feminismo radical se diferencia del feminismo liberal reformista, porque este último sólo incidía en la integración de las mujeres en el trabajo asalariado y la cultura capitalista. Se distingue además de la izquierda patriarcal que no reconocía la legitimidad de sus reivindicaciones y era indiferente ante el poder masculino implícito en los propios movimientos revolucionarios.

Empero, los puntos que coinciden en las teorías radicales se describen en la siguiente cita:

(...) la utilización del concepto de *patriarcado* como dominación universal que otorga especificidad a la agenda militante del colectivo femenino, una noción de *poder* y de *política* ampliadas, la utilización de la categoría de *género* para rechazar los rasgos adscriptivos ilegítimos adjudicados por el patriarcado a través del proceso de naturalización de las oprimidas, un *análisis de la sexualidad* que desembocará en una crítica a la heterosexualidad obligatoria, la *denuncia de la violencia patriarcal*, en particular aunque no exclusivamente la sexual, y, finalmente, una sociología del conocimiento que será *crítica al androcentrismo* en todos los ámbitos, incluidos los de la ciencia (Amorós y De Miguel, 2005a: 41).

Por último, para De las Heras (2009), las dos aportaciones esenciales del feminismo radical consisten en la organización de grupos de autoconciencias en las que se construyen las teorías desde sus propias experiencias, y por otro lado, el activismo de los grupos radicales. El feminismo radical defiende el igualitarismo y rechaza la jerarquía entre las propias mujeres, lo cual presupuso fricciones por la cuestión de étnia y del lesbianismo.

Retomemos ahora las otras perspectivas –mencionadas anteriormente- que se desprenden, para algunas feministas, del feminismo radical. Para otras en cambio, el feminismo radical y dichas perspectivas están implícitos en la corriente del feminismo de la diferencia.

Feminismo cultural. Se desprende del feminismo radical pero forma parte de la corriente del feminismo de la diferencia. La base teórica de esta perspectiva se centra en la existencia y valoración positiva de la cultura femenina. Su atención radica en las mujeres como grupo, en el desarrollo de su existencia y en la construcción de la identidad cultural de las mismas. Según la feminista española Ana De Miguel, el feminismo cultural persigue afianzarse en las

diferencias. “Este feminismo, que comenzó a manifestarse a mediados de los años setenta y cobra fuerza en los primeros años de los ochenta con los debates y manifestaciones del movimiento feminista en contra de la pornografía, integra las distintas corrientes que consideran que la liberación femenina vendrá de la mano del desarrollo y de la preservación de la contracultura femenina y que, en consecuencia, exaltan lo femenino y denigran lo masculino” (De las Heras, 2009: 65).

Feminismo de la diferencia o postmodernista. Este feminismo defiende que las causas de la desigualdad entre los sexos son: el hecho de que la mujer sea caracterizada patriarcalmente; el intento por igualar ambos sexos por parte de las feministas; las mujeres no quieren ni pueden insertarse como iguales en un mundo que ha sido proyectado desde los hombres. Las feministas de la diferencia señalan –según Fournier (2005)- que hay una esencia femenina que justifica las diferencias de trato entre mujeres y hombres. De las Heras (2009) manifiesta que los esfuerzos de este feminismo se centra en refutar la idea de que la inferioridad se desprende de la diferencia<sup>74</sup>, de ahí que se distinga la desigualdad y el patriarcado por ser –afirma Balaguer (2005) - la desigualdad biológica un hecho, y, el segundo una realidad histórica cambiante. En este sentido, Álvarez (2001) plantea que las radicales continúan con una tendencia universalista heredada desde las ilustradas, puesto que se intenta superar la diferencia como desigualdad y reclaman derechos de mujeres: independencia económica y libertad sexual, ambas expresiones de la igualdad.

Amorós y De Miguel (2005a) esbozan que el feminismo de la diferencia ha criticado ferozmente al feminismo de la igualdad por considerarlo reformista, ya que busca equiparar los derechos de hombres y mujeres. Desde el feminismo de la diferencia francés, la dualidad de géneros no se puede ni reclamar ni abolir, porque el orden es dual y no cultural o biológico, pertenece al orden de las cosas en un sentido existencial u ontológico prácticamente.

Feminismo de la igualdad. Fournier (2005) manifiesta que las feministas de la igualdad (universalistas) están convencidas de que las personas somos iguales y que las diferencias observadas son consecuencia de las relaciones de dominación. Así, toda afirmación de una especificidad femenina, favorece arriesgadamente la jerarquización entre los sexos. Para la autora en cuestión el feminismo liberal, socialista y marxista están implícitos en el feminismo de la igualdad. Los anteriores intentan ampliar el marco público de los derechos de las mujeres y aseguran que puede entenderse la existencia de un sexo indiferenciado y universal. Desde Amorós y De Miguel (2005a) se plantea que el feminismo de la igualdad tiene raíz ilustrada y denuncia las diferencias de género porque lo femenino y lo masculino es resultado del patriarcado. De ahí que su propuesta se basa en la superación de los géneros en una sociedad no patriarcal.

---

<sup>74</sup> La autora afirma que la idea de inferioridad no es nueva, puesto que Mary Wollstonecraft y John Stuart Mill ya habían defendido que no debe derivarse la desigualdad de trato de las diferencias entre mujeres y hombres. Ambos abogaron por una educación igualitaria en los dos sexos para erradicar esas desigualdades.

El *feminismo de la igualdad* entiende que hoy sigue siendo posible la extensión de esta reivindicación ilustrada a las mujeres y propone, por tanto, como uno de sus objetivos prioritarios, desenmascarar cuánto de interés patriarcal hay en estas identidades de género –*lo masculino* y *lo femenino*–, en estos moldes genéricos que permiten perpetuar estereotipos, que no resultan ser nada favorables para las mujeres (Amorós y De Miguel, 2005a: 294).

Veamos ahora otros feminismos que también merecen atención. Las lesbianas que son feministas consideran su opción sexual como una más entre las preferencias sexuales, sin embargo, el feminismo lesbiano plantea que el amor entre mujeres constituye un acto político de liberación. Es así como rechazan la pornografía y el sado-masochismo entre las parejas lésbicas por considerarlos patriarcales. Esto se justifica porque parten del ideal de una sexualidad igualitaria. El feminismo lésbico se centra en el análisis de la heterosexualidad como una institución, de ahí que intentan desnaturalizar la heterosexualidad y abogan por el lesbianismo como una racionalidad de la alienación o el desacuerdo con instituciones como el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo. Del feminismo lésbico y el feminismo de la diferencia se desprende en alguna medida el feminismo separatista, que busca la separación de hombres y mujeres en la sociedad, puesto que la cohesión entre ambos es perjudicial para las mujeres ya que los mismos no se oponen al patriarcado, y por ende, se encuentran cómodos con los roles de género.

Otro feminismo nacido en el siglo XX es el filosófico<sup>75</sup>, éste vincula los conceptos de mujer y filosofía y reexamina a pensadores clásicos (Aristóteles, Hegel, Rousseau, etc.) de la filosofía. También tenemos el feminismo Postcolonial<sup>76</sup>, el cual ha realizado varios trabajos que centran su atención en la condición histórica de las mujeres (de las étnias también) de los países liberados de su dominación colonial después de la Segunda Guerra Mundial. Este feminismo no agota el feminismo de las ex colonias. Las autoras afirman que para las feministas abyectas la desigualdad jerárquica con que se entienden las diferencias culturales es “consecuencia sistémica del desarrollo histórico global de los últimos 500 años, de la expansión del capitalismo europeo moderno a través del mundo, que resultó en la sumisión de todos los “otros” pueblos a su forma de operar, su lógica económica, política e ideología” (Spivak, 1999, citada en Amorós y otras, 2005b: 160).

Agregan, además, que este feminismo no aísla el género de la étnia, clase y experiencia colonial. Una de las críticas -al mismo- radica en que enfatiza elementos materiales e institucionales del poder como inherentes a Occidente, por tanto, su versión de las precolonias es un tanto romántica. Su teoría denuncia la analogía imperio-colonia y varón-mujer. “El sitio de la exclusión opera como fuerza contrahegemónica para generar significaciones, discursos y sujetos contra-hegemónicos. Estos sujetos se unifican a partir de ficciones políticas como Tercer Mundo o Países Postcoloniales” (Amorós y De Miguel,

---

<sup>75</sup> Algunas de las feministas destacadas son: Celia Amorós, Amelia Valcárcel, Nancy Fraser, Seyla Benhabib, Judith Butler. Todas inspiradas en Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, María Laffitte, Simone de Beauvoir.

<sup>76</sup> Este feminismo nace en la academia anglófona generando reacciones fuertes en Gran Bretaña. Sin duda alguna provocó un quiebre epistemológico que dio lugar a la resignificación del debate postcolonial, el cual se desarrolló muy rápido en Estados Unidos.

2005b: 162). En definitiva, este feminismo habla por aquellos que han callado, y se agotará en la medida que se genere una sociedad que se aleje de ambos polos dialécticos y se construya un lugar simbólico nuevo.

Más recientemente encontramos otros movimientos como el feminismo multicultural, el ecofeminismo (se deriva del feminismo radical y se le acusa de esencialista) y las posiciones queer<sup>77</sup> (se deriva del feminismo lésbico). Celia Amorós aboga por un canon feminista multicultural para evitar caer en una posición etnocéntrica, es decir, evitar que las mujeres occidentales patenten el feminismo. El ecofeminismo en los países desarrollados surgió por la preocupación de una salud amenazada, por la militancia pacifista, el temor a un conflicto nuclear a nivel mundial y el surgimiento del movimiento de liberación animal. Ya no se trata de enfrentarse a la subordinación de las mujeres, sino también a la ideología y estructura de dominación de la naturaleza en el marco del patriarcado.

El ecofeminismo ha estudiado la relación entre militarismo y virilidad, ha mostrado una ideología potente de manipulación a jóvenes para conducirlos a las fuerzas armadas, ha analizado códigos patriarcales que desplazan conflictos diplomáticos hacia la guerra. “Esta perspectiva de género desvela las presiones psico-sexuales ejercidas sobre los varones gracias a claves interpretativas que no posee un pacifismo no feminista” (Amorós y De Miguel, 2005b: 126). Las autoras precisan que el ecofeminismo critica la ocultación histórica patriarcal de la aportación de las mujeres a la civilización y la humanidad, pero su comprensión no implica un pensamiento o una práctica tecnofóbica, sino prudencia y prevención que contrasta con la visión ciega en la ciencia y tecnología. El ecofeminismo del Sur no sataniza al varón, se centra en estudiar la pobreza ligada a la destrucción de la naturaleza. El ecofeminismo latinoamericano se detiene en las mujeres pobres y la defensa de los indígenas, víctimas de la destrucción de la naturaleza y abandona la imagen patriarcal de Dios como dominador y el dualismo cuerpo-espíritu de la antropología tradicional cristiana. “En esta teología latinoamericana, el ecofeminismo es una postura política crítica de la dominación, una lucha antisexista, antirracista, antielitista y anti-anropocéntrica que extiende el amor y el respeto cristianos más allá del ser humano, a las demás criaturas vivas y a los ecosistemas que las sustentan. De esta forma, la comunidad de los pobres de la Teología de la Liberación de los años 70 se convierte ahora en comunidad vital” (Amorós y De Miguel, 2005b: 137).

Respecto a las posiciones queer, en la estela de Amorós y otras (2005a), se reconoce la movilidad (con cierto grado de restricción) del deseo y sostienen – al igual que Duggan (1992)- una relación crítica con el género basada en la discordia en torno a las relaciones, a los significados estructurados y hegemónicos referentes a la sexualidad y el género.

---

<sup>77</sup> Judith Butler, Teresa de Lauretis y Beatriz Preciado son las feministas que han desarrollado queer theory. Martín (2008) plantea que el término define a los grupos que transgreden la heteronormatividad (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, homosexuales e intersexuales). Butler cuestiona las identidades de género, la masculinidad y la feminidad, afirmando que no hay original detrás de dichas categorías.

Tal como manifiestan Amorós y De Miguel (2005b), en un principio el término *queer* pretendía designar la sexualidad de homosexuales y lesbianas frente a la heterosexualidad. Al recibir críticas por un posible peligro de crear una nueva identidad, hoy el término *queer* “parece denotar un concepto general de transgresión sexual, sea ésta del tipo que sea. Para Jeffrey esta teoría seduce solamente a los postmodernos, que la consideran la política de la diferencia de los años 90, mientras que para ella no es más que la última argucia del neoliberalismo” (Amorós y De Miguel, 2005b: 47).

Para Butler, autodefinirse como *queer* significa instalarse en las fallas del sistema heterocentrado, “es invertir la fuerza performativa con la que el lenguaje sanciona la diferencia” (Butler, 2004: 13). Aboga por la recodificación y la resignificación en donde las palabras y sus efectos performativos presuponen un espacio de resistencia y confrontación política en el interior de los discursos dominantes.

En este sentido, los términos *marica*/*bollera* se consideran como invocaciones ritualizadas que producen posiciones de identidad. Agrega, además, que las reglas que estructuran la significación y que generan la posición de la persona homosexual/lesbiana a través del insulto son las mismas que permiten la subversión. De ahí que Butler señale el potencial subversivo de una reapropiación de esos códigos insultantes, rechazando, así, la censura de los discursos de odio o las injurias hacia los homosexuales y las lesbianas. Sobra decir que la teoría *queer* muestra un vínculo directo con la teoría o estudios de género, específicamente con la antropología de género, puesto que persigue desconstruir las identidades sexuales “estables”, sobre todo el binomio heterosexualidad/homosexualidad. El movimiento *queer* no detiene su atención en la crítica hacia la construcción de la identidad sexual, sino más bien, amplía su radio de acción a otros entramados sociales como la etnicidad, religión, ecología, entre otros grupos marginados del sistema capitalista.

El término *queer* señala formas de comportamiento, relativas o no a la sexualidad, que son reprobables o sospechosas desde la moral dominante. Utilizando de forma peyorativa con relación a la sexualidad, *queer* ha designado y, para muchos, sigue designando la falta de decoro y la anormalidad de las prácticas y orientaciones de los gays y las lesbianas. Los discursos políticos del activismo gay y lesbiano recuperan y reincorporan este término reprobado en defensa de la diferencia sexual y su cuestionamiento de las categorías basadas en las identidades sexuales y de género convencionales. Las prácticas *queer* (*queerness*) consisten, por tanto, en desestabilizar (*to queer*) normas que son sólo aparentemente fijas (Nota de la traductora Oliver-Rotger en Mérida, 2002: 27).

Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert (2001) manifiestan que en el momento que el feminismo ha comprendido la necesidad de reformular las categorías de género (para eliminar situaciones problemáticas), se ha producido un rechazo a ciertos rasgos (físicos y emocionales) considerados como esenciales en la conformación de una identidad femenina, porque han sido –dichos rasgos– responsables de la exclusión de las mujeres. La feminidad incorpora valores asociados a sentimientos y sensualidad que no gozan de competitividad social y/o son rechazados. Sin embargo, ciertas manifestaciones de opresión



masculina no se cuestionan y se perpetúan como expresiones óptimas para hombres y mujeres haciéndose un lugar en los espacios de poder. De ahí que algunas mujeres se han apropiado de algunos roles masculinos negativos en lugar de cuestionar su viabilidad en un futuro más igualitario.

Resumiendo, la teoría queer considera que categorías como *butch* y *femme* no son copias de una heterosexualidad originaria, sino muestran cómo los hombres y mujeres (llamados originales desde la heterosexualidad) están contruidos similarmente, performativamente establecidos. La “copia” no se explica, así, en referencia a un origen, más bien, origen y copia son igualmente performativos. Tal performatividad equipara las normas de géneros dominantes y no dominantes. “Sin embargo, algunas de esas realizaciones performativas reclaman el lugar de la naturaleza o el lugar de la necesidad simbólica, y lo hacen sólo obstruyendo las formas en que están performativamente establecidas” (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2001: 11). Aun cuando ha avanzado poco el desarrollo teórico queer, el movimiento ha aportado más complejidad y desafío teórico–metodológico en los estudios de género y en la antropología de género. Sin dejar de reconocer que la deriva idealista y voluntarista de algunos trabajos desdibuja su potencial analítico.

Hasta aquí podemos apreciar las diferentes corrientes y perspectivas del feminismo, y más allá de sus diferencias, debemos rescatar que el Feminismo es un movimiento social que ha logrado problematizar la realidad, y, en la búsqueda de reivindicaciones y de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, el Feminismo como propuesta política y análisis crítico ha generado una teoría feminista dando lugar al desarrollo de disciplinas como la antropología, geografía, sociología, historia....feminista, entre otras que han presupuesto importantes rupturas epistemológicas y reivindicaciones logradas.

### **III.3 EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LO FEMENINO Y LO MASCULINO**

La mujer no nace, se hace.  
(Simone de Beauvoir)

Luego de aproximarnos conceptualmente al género como categoría de análisis y como construcción social/simbólica, así como de revisar la tipología del Feminismo para comprender las diferentes perspectivas y corrientes que han construido un marco teórico fuertemente influyente en la academia y en cada episodio reivindicativo a favor de las mujeres, revisaremos las teorizaciones de la socialización más destacadas, por desencadenar el proceso mediante el cual nos formamos y adaptamos –desde que nacemos- a las normas establecidas socialmente y a las identidades adscritas a las mismas.

Esta parte de la investigación pretende ser un recorrido por las genealogías de las identidades de género. En esta primera sección usaremos como soporte bibliográfico a Gilbert (1997) para explicar las tres teorías fundamentales de la socialización, así como las críticas que han recibido cada una de ellas por parte del propio psicoanálisis, de la sociología en sí, y de la antropología. Abordaremos el planteamiento de Kaminsky (1981) que desde una visión



materialista entiende la socialización y hace énfasis en el proceso de ideologización<sup>78</sup>. Luego -como lo hicimos en el capítulo 2- volveremos a remitirnos a la construcción social de la realidad planteada por Berger y Luckmann (1995) y por Mead (1934) para entender cómo la realidad social determina las actividades, la conciencia y el funcionamiento del organismo. Retomaremos también al concepto del mundo de la vida cotidiana de Schütz y Luckmann (2001), quienes consideran que el mundo lo entendemos como un teatro donde el conocimiento y la acción, se retroalimentan dando cauce a identidades individuales ligadas a los códigos sociales vigentes.

Por último, este apartado incluye –en su apéndice- algunas concepciones que encontramos sobre el cuerpo, la sexualidad y el poder como mecanismo de control de los dos primeros. En consecuencia nos apoyamos en los siguientes autores: Goffman (1971); Baudrillard (1974); Merleau-Ponty (1976); Rubin (1984); Weeks (1985/1991); Foucault (1987); Markides y Mindel (1987); Bourdieu (1991b/2000); Featherstone (1991); McNay (1992); Shilling (1993); Turner (1994); Laqueur (1994); Bell y otros (1994); Tseelon (1995); Resnieck (1998); Beauvoir (1999); McDowell (2000); Vásquez (2000); Cantera (2004); Martínez (2004); Amorós y De Miguel (2005a).

Retomando lo dicho, son tres las teorías más relevantes que sobre la socialización refieren y que más que contradecirse, logran complementarse. A continuación las citamos empleando el enfoque de Gilbert (1997),

Teoría del aprendizaje o el comportamiento (John Watson): A inicios del siglo XX se debilita el concepto del instinto de Charles Darwin<sup>79</sup> y la noción de que el aprendizaje o los factores ambientales determinan la conducta humana, inició su apogeo. Tal como menciona Gilbert (1997) el psicólogo ruso Iván Pavlov demostró que un perro puede segregar saliva artificialmente al hacer sonar una campanilla. Otro psicólogo norteamericano, John Watson, continuó los experimentos del anterior, pero reemplazando los perros por niños. Su trabajo concluye que la herencia genética no era el factor determinante de las formas de comportamiento y emociones sino que es el medio social en el que los niños y las niñas se desenvuelven. “En ese sentido Watson concluía que *aprender por sí mismo* era el factor que determinaba la personalidad humana. Desde esta perspectiva, la visión de Watson acerca del comportamiento de los seres humanos era radicalmente diferente a la de los naturalistas” (Gilbert, 1997: 165).

Para Watson todos los seres humanos tienen una misma conformación biológica, sea cual sea su cultura. Rechazó la noción de que las variaciones de la conducta humana son el producto de los instintos biológicos, entendió a la conducta humana como algo maleable e influenciable por los ambientes

---

<sup>78</sup> El autor asocia e identifica la socialización con el proceso de ideologización de una sociedad. Este planteamiento lo revisaremos más adelante.

<sup>79</sup> Recordemos la teoría de Darwin que plantea que los humanos y animales descienden de la misma especie. El naturalista defendió que la actuación de los seres humanos y los animales es a través de los instintos. Tales actuaciones se hacen a través de las características fijas heredadas y compartidas por todos los miembros de una especie. En esa época se analizaban los instintos (*instinto maternal, instinto agresivo*) para describir las conductas de las personas.

sociales<sup>80</sup>. Tales planteamientos tuvieron una recepción positiva en los investigadores de la época, y es así como se aceptó que las conductas humanas se originaban a partir del aprendizaje. Por ello, se promueve un pensamiento enfocado en la conducta externa y observable de la persona. A esto Watson lo denominó teoría del conductismo.

Gilbert (1997) distingue entre el nacimiento biológico y el nacimiento social. Para el autor, los seres humanos nacen dos veces, primero como un animalito desvalido e incapaz de valerse por sí mismo, y luego se transforma en un ser humano, convirtiéndose a su vez en un ser social. Dicho nacimiento social se lleva a cabo a través del proceso de socialización, el cual es un mecanismo que se basa en la interacción social de la persona mediante la cual una sociedad transmite las pautas culturales a sus miembros para que desarrollen su potencial humano y actúen en ella íntegramente. Entiende que la experiencia social –más allá de la supervivencia- que se aprende durante la socialización es lo que genera la personalidad del ser humano, la cual se entiende como un sistema organizado, estable de ideas, sentimientos y conductas que caracterizan al ser humano.

Dicha personalidad la define como las formas de pensamientos y entendimiento del mundo, de las sociedades y de nosotras/nosotros mismos, así como las formas de respuestas emocionales a las situaciones que enfrentamos diariamente.

A través del siglo veinte un número significativo de importantes contribuciones fueron formuladas para entender el proceso de socialización. Este es un proceso social altamente complejo y complicado en donde la mayoría de las teorías establecidas por sociólogos y psicólogos se concentran en el estudio de diferentes elementos para explicarlo. Así, algunas formulaciones enfatizan el efecto del ambiente físico sobre el desarrollo de la personalidad, otras se enfocan en la significancia de los factores hereditarios, mientras ciertas interpretaciones se centran en la interacción entre la naturaleza y el proceso de aprendizaje (Gilbert, 1997: 164).

La teoría de psicoanálisis de Freud: Sigmund Freud es quien desarrolla este modelo considerado como una de las contribuciones más importantes del estudio de las conductas humanas y la psicología moderna. Recordemos que su teoría se gestó durante las primeras décadas del siglo XX mientras los científicos europeos afirmaban que las conductas humanas eran producto de los instintos biológicos (Gilbert, 1997).

La personalidad, mencionada anteriormente pero vista meramente como una característica de las pautas de conductas y pensamiento de las personas, es el punto central en el análisis de Freud y constituye –según Gilbert (1997)- el elemento central para comprender el proceso de socialización. En el estudio del proceso de socialización la herencia freudiana ha tenido mucho predicamento con carácter general, porque consideraba que la conducta

---

<sup>80</sup> Watson afirmaba que si le dejaban a cargo una docena de niños sanos y su propio mundo específico para criarlos, seleccionaba un niño al azar y lo entrenaría para convertirlo en especialista de cualquier tipo (doctor, abogado, etc), sin importar su raza, talento, habilidades, entre otros.

humana está guiada en gran parte por motivos inconscientes y desconocidos por las personas, tales como los impulsos, pasiones, temores, etc.

En la estela de Freud, la personalidad adulta se forma desde las experiencias de la niñez encerradas en el inconsciente. Por ello, se hace necesario estudiar y explicar las formas de conducta a través del psicoanálisis. “Sin lugar a dudas, este modelo de pensamiento ha tenido un enorme impacto en las formas que los sociólogos estudian el proceso de socialización” (Gilbert, 1997: 167). La socialización, para Freud, era una lucha entre el niño(a) -con sus propios impulsos sexuales y agresividad- y su padre/madre quienes intentan imponer sus propios patrones de conducta. El padre del psicoanálisis “entendía la socialización como una confrontación entre el componente biológico – representado por el niño- y la sociedad –representada por los esfuerzos de los padres- para “civilizar” a sus hijos” (Gilbert, 1997: 167).

Los aspectos que para Freud guardan relación directa con el proceso de socialización son:

Los *impulsos humanos básicos*: aun cuando no estaba de acuerdo en que la conducta humana es el reflejo de la acción de los instintos biológicos, Freud apuntaba que los factores biológicos juegan un papel destacado en la personalidad del ser humano. Se refirió –usando el término instinto- a las necesidades biológicas que designó como impulso. Distingue entre el instinto de vida<sup>81</sup> (eros) y el instinto de muerte<sup>82</sup> (tanato), dos fuerzas que existen en todo organismo biológico, se encuentran ligados en la personalidad humana y determinan el curso de sus actividades y apetencias.

Gilbert (1997) afirma que para Freud ambos instintos son dos caras de la misma moneda, en este caso, la energía humana, que debe ser refrenada para encausarla hacia cultura. “Mientras Freud reconoce que las personas no están necesariamente conscientes de la tensión que existe al interior de ellos mismos creía que ambos estímulos eran los que proporcionaban la base de la vida humana” (Gilbert, 1997: 167).

El *modelo de personalidad*: en este modelo Freud intentó incorporar ambas necesidades (vida y muerte), así como las fuerzas de la sociedad. Son tres las partes conceptuales esenciales: el *ello* (*id*), el *super yo* (*superego*), y el *yo* (*ego*) que componen dicha personalidad humana. Freud afirma que el *ello* representa la parte inconsciente, instintiva, impulsiva y no socializada de la personalidad. Corresponde a los estímulos innatos, primitivos, antisociales y agresivos con los cuales nace una persona. Los niños(as) –cuando van creciendo- desarrollan su interés y orientación psicosexual mediante cinco

---

<sup>81</sup> Los instintos de vida o Eros se caracterizan por la disposición que crean en la persona para formar unidades mayores (siempre). Eros es apetito de unión y se manifiesta en la actividad sexual, el amor y la unidad física y psíquica. Este instinto impulsa hacia la satisfacción de los deseos sexuales, hacia la reproducción y hacia el placer.

<sup>82</sup> Los instintos de muerte o Tanatos, como negación del anterior, promueve la inmovilidad y agresividad en contra de otras personas. Para Freud todo ser vivo manifiesta una disposición a la disgregación, a la ruptura de la unidad entre sus diferentes partes para volver al estado desorganizado e inanimado. Tanatos es un apetito de pasividad, de separación y disolución de unidades. El sadismo, masoquismo y suicidio son manifestaciones patológicas de este instinto.

etapas, debido a que son seres sensuales que buscan gratificación-satisfacción.

**Tabla No.7. Etapas del desarrollo del niño(a).**

<b><i>Etapas oral</i></b>	Esta etapa se da durante el primer año de vida y trata de incorporar al mundo en sí mismo. A su vez, se desarrolla un placer especial en mamar y colocar cualquier objeto en la boca.
<b><i>Etapas anal</i></b>	Esta etapa se da durante el segundo año de vida y su atención se centra en la búsqueda de la unidad de su cuerpo y sus partes, se experimenta placer al evacuar o controlar sus intestinos.
<b><i>Etapas fálica</i></b>	Esta etapa se da durante los tres y seis años de edad. El niño(a) intenta demostrar su poder sobre el mundo externo como su habilidad de hacer que las cosas ocurran. También descubre sus genitales, aprende las diferencias entre los sexos y enfrenta lo que Freud denominó como el <i>complejo de Edipo</i> <sup>83</sup> .
<b><i>Etapas latente</i></b>	Esta etapa se da a los seis años. Aquí aún están ocultos los estímulos sexuales y hay una mayor concentración en el desarrollo de habilidades para dominar el medio ambiente.
<b><i>Etapas genital</i></b>	Esta etapa se da en la adolescencia. Se empieza a experimentar relaciones sexuales mutuas y a enamorarse. Se producen frustraciones al privar al niño(a) de la leche materna o exponerlo a normas sexuales. Su desarrollo psicológico dependerá de cómo resuelva los conflictos entre los enérgicos estímulos internos y las demandas y controles externos. "Los mecanismos psicológicos que los niños desarrollan para resolver los conflictos generacionales se transforman, en una forma u otra, en componentes permanentes de sus personalidades" (Gilbert, 1997: 168).

Fuente: elaboración propia basada en Gilbert (1997).

El *super yo* es la representación interna o la internalización de las normas y valores de la sociedad, a través de las formas en que los padres y madres les enseñan a sus hijos. Según Gilbert (1997) desde otra perspectiva, es la presencia de la cultura dentro de la persona. Agrega que el *super yo* es equivalente a lo que llamamos conciencia y opera basándose sobre todo en el sentimiento de culpa. Primero se desarrolla como un reconocimiento a las demandas de los padres/madres, y luego, se expande en la medida que los niños(as) aprecian que dicho control es una reflexión de las demandas morales de un sistema cultural más amplio. Y el *yo* es la instancia psíquica que actúa y aparece mediando entre el *ello* y el *super yo*. Trata de conciliar las exigencias punitivas y normativas del *super yo*, así como las demandas de la realidad con los intereses del *ello* por satisfacer deseos inconscientes. Desarrolla mecanismos para obtener el mayor placer posible pero dentro de los marcos que permita la realidad (no se puede tener todo lo que se desea), la parte racional de la personalidad que se relaciona con el exterior es el *yo*, transforma los impulsos instintivos (el *ello*) en actividades sociales aceptadas y permite mantener -al ser humano- un sentido estable de sí mismo.

<sup>83</sup> Es el deseo de los niños por dominar la atención de los padres del sexo opuesto al suyo, creando una rivalidad interior intensa y a veces en la realidad misma con los padres del mismo sexo. El complejo de Edipo es considerado la piedra angular de la teoría Freudiana. Para Freud se trata de un fenómeno que aparece en hombres y mujeres, de ahí que no acepte la idea de Carl Jung sobre la forma análoga: el *complejo de Electra*, que refiere a la atracción sexual inconsciente de una niña hacia el padre. Aunque Freud reconoce que el *complejo de Edipo* femenino no es simétrico con el masculino, es decir, no evoluciona de igual forma en ambos sexos; y ocurre además, con independencia de factores como la educación, la etnia o la cultura.

En síntesis, los niños comienzan su recorrido por el mundo satisfaciendo sus necesidades básicas, experimentando la sociedad en relación a sus sensaciones físicas de placer y dolor. Con el desarrollo gradual del *super yo*, sin embargo, comienzan a entender que el mundo no está configurado sólo en términos de placer o dolor físico, sino que, también, en términos morales. Inicialmente, entonces, un niño puede sentirse bien en un sentido fisiológico; sin embargo, con el tiempo, aprenden a experimentar satisfacción al comportarse en las formas culturalmente aceptadas por la sociedad o a sentirse mal –sentimiento de culpa– cuando se comporta inapropiadamente. Si la actuación del yo como elemento mediador entre los impulsos instintivos (*id*) y el *super yo* corresponden entre sí se considera la personalidad del individuo como *bien ajustada*. Por el contrario, si el balance entre estos elementos no es resuelto apropiadamente puede conducir a desórdenes o *desajustes* en la personalidad de los individuos (Gilbert, 1997: 169).

Aunque esta teoría presenta elementos funcionalistas, el modelo de la personalidad de Freud describe la interrelación de las partes, las cuales trabajan entre sí logrando que funcione normalmente la totalidad de la sociedad. Aunque los funcionalistas no reconozcan el conflicto, Freud plantea que es inevitable. Desde el punto de vista sociológico, Gilbert (1997) considera que se trata de una teoría del proceso de socialización conflictiva, en donde se da el conflicto entre padres/madres e hijos(as) y entre los *estímulos instintivos* (el *ello*), el *super yo* y el *yo*. Es decir, existe una situación conflictiva y permanente entre los impulsos biológicos y las demandas sociales.

Llegado a este punto y, aun cuando se reconozca a Freud como uno de los pensadores más influyente del siglo veinte y como padre del psicoanálisis, las críticas de sus planteamientos desde el psicoanálisis y otras disciplinas son muchas. Veamos a continuación,

Para la psicoanalista austriaca, fundadora de la escuela inglesa de psicoanálisis y creadora de una teoría del funcionamiento psíquico, Melanie Klein, el complejo de Edipo se manifiesta en el primer año de vida del niño(a), considerando que en ambos sexos el trascurso es similar. La autora considera como factor primordial la relación con el pecho materno pues rige el desarrollo psicosexual del niño(a). Añade que la satisfacción y frustración que se experimentan con este primer objeto permiten orientar el deseo hacia otros y/o nuevos objetos, hacia el pene del padre, señala. Éste objeto representa una frustración inevitable que provoca el regreso del lactante hacia el objeto primario. Así, el pecho y el pene son los primeros objetos de deseo oral y cada persona contaría con un saber congénito acerca de la existencia del pene y la vagina. El niño y la niña experimentan deseos genitales dirigidos hacia el padre y la madre. El niño en cada estadio de su organización libidinal introyecta sus objetos –sobre todo a sus progenitores– y es así como crean un superyó de estos objetos. Si bien no difiere tanto en cuanto al complejo de la niña, la autora considera que no desempeña en su desarrollo un papel tal relevante al percatarse que la madre no tiene ni le proporciona un pene, como manifiesta Freud.

Para Jacques Lacan el planteamiento de Freud no se basa en un hecho, sino en una ficción (mito), en algo que sucede en el lenguaje no en lo real sino en lo



simbólico. El complejo de Edipo se refiere a un padre que para Lacan no es real, sino una función: la función paterna y la misma puede realizarse por otras personas, no el padre real. Lo relevante es la ficción de una instancia que representa la ley (prohibición del incesto). Dicha instancia la nombra el *Gran Otro* y es asumida por jueces, profesores(as), policías, entre otros. La entrada al orden simbólico, al lenguaje, al discurso del mundo social y sus normas es permitida cuando el niño(a) se subordina a esa instancia. Entonces, salir del complejo de Edipo significa la renuncia de la madre y el inicio de los intentos de llenar ese lugar estructural de la falta con otros “objeto causa del deseo” o “pequeño otro” u “objeto a”.

En la estela de Erich Fromm (psicoanalista, psicólogo social y filósofo humanista judeoalemán) el complejo de Edipo no se trata en primer lugar de un conflicto desencadenado por los deseos incestuosos. Acepta que Freud se enfrenta con fenómenos reales del desarrollo infantil pero no acepta que tenga que ver precisamente con la sexualidad. Por último, plantea que la rebeldía contra la autoridad paterna y las estructuras sociales patriarcales determinan el centro y origen del odio/rivalidad con el padre.

La psicoanalista alemana Karen Horney se opuso a la orientación biologicista de Freud y revalorizó sus descubrimientos sociológicos. Para la autora no es tan importante las causales biológicas instintivas y considera que la envidia del pene constituye una ofensa a las mujeres. Horney es considerada como una psicoanalista culturalista junto con Erich Fromm, quienes priorizan las relaciones entre el hombre y la sociedad, y disminuye el valor de la libido y las pulsiones.

El fundador de la antropología funcionalista Bronislaw Malinowski utilizó datos empíricos con la intención de refutar la universalidad que planteaba Freud. Sus estudios en las *Islas Trobriand* reflejaban que un niño era criatura de la madre y del espíritu de sus ancestros, quedando vacío el lugar del padre. El tabú del incesto, correspondía a la hermana y no a la madre. En tal sentido, Ernest Jones argumentó ortodoxamente la validez universal del complejo de Edipo, aseverando que los trobriandeses –en su sistema matriarcal- negaban el rol del padre en la reproducción y se desplazaba hacia la figura del tío.

Hoy día, ni el psicoanálisis ni la antropología han podido zanjar el problema y la discusión continua.

Por último, las críticas de los planteamientos freudianos se resumen –según Gilbert (1997)- en lo siguiente:

- ✓ Se critica que el trabajo de Freud se realizó con personas que presentaban ciertos disturbios emocionales y podrían no ser válidas las formulaciones si se aplicasen con personas “normales y felices”.
- ✓ Se critica que Freud se basa más en la intuición que en la investigación científica, y así, no se evalúan apropiadamente sus formulaciones. Esto se respalda en que Freud planteaba que un mismo tipo de conflicto podía ser el reflejo de diversas y variadas pautas de conductas. Una madre que resiente tener hijos(as) puede manifestar sentimientos



hostiles o puede esconder sus sentimientos y demostrar cariño, aún cuando no lo sienta. Ello con la intención de apaciguar el *super yo*, el cual le dicta que debe disfrutar la maternidad.

- ✓ Se critica que las teorías Freudianas reflejan limitantes culturales porque considera un contexto determinado, que es el período victoriano en el cual vivió, no siendo aplicable a las personas de otras regiones o de otras épocas. “Los conflictos observados en los individuos provenientes de las familias de una Inglaterra victoriana, basada en un sistema estrictamente clasista, patriarcal, puritano y de una enorme represión sexual, no necesariamente describen la condición humana de otras sociedades” (Gilbert, 1997: 170).

**El modelo cognoscitivo (Jean Piaget):** El epistemólogo, biólogo y psicólogo suizo Jean Piaget fue pionero en el estudio del desarrollo cognoscitivo de la personalidad, basado en las formas en que se piensa, se razona y se recuerda por parte de los niños(as). “El desarrollo de un razonamiento moral, es decir, la noción de lo correcto y lo incorrecto, constituye entonces el nervio central de la teoría de Piaget” (Gilbert, 1997: 170). Así como plantea Gilbert (1997), para Piaget el conocimiento cognoscitivo es más que la simple acumulación de conocimiento a través del aprendizaje (conocimiento cuantitativo). Al contrario, la forma en que los niños(as) procesan la información y adquieren el conocimiento acerca de sus ambientes sociales, cambia cualitativamente. En consecuencia, Piaget identifica cuatro etapas fundamentales del desarrollo cognitivo que reflejan la madurez biológica del niño(a) y el nivel de maduración de la experiencia social.

**Tabla No.8. Etapas del desarrollo cognitivo del niño(a).**

<b>Etapasensoriomotora (0 a 2 años).</b>	Piaget la define como el <i>nivel de desarrollo humano en el cual se toma conocimiento del mundo a través de los sentidos o del contacto físico con los elementos que nos rodean. Se conoce el mundo sólo en términos del contacto físico directo.</i>
<b>Etapapre-operacional (2 a 7 años).</b>	Aquí se usan los símbolos, incluyendo el lenguaje, por primera vez. Pero de forma diferente a como lo usan los adultos. Los niños(as) nombran a los objetos pero en términos específicos no generales.
<b>Etapaaoperacional concreta (7 a 12 años).</b>	Esta etapa corresponde al nivel de desarrollo humano que se caracteriza por usar la lógica, centrada en la realidad más que en opciones alternativas. Los niños(as) realizan progresos significativos respecto a sus habilidades para comprender-manipular el medio ambiente que los rodean. Piensan lógicamente y conectan eventos en términos de causa y efecto (pueden agregar más de un símbolo a un evento u objeto particular).
<b>Etapaaoperacional formal (12 a 15 años).</b>	Esta etapa representa el nivel de desarrollo humano que se caracteriza por un alto pensamiento abstracto y la habilidad de imaginar alternativas a la realidad. Se tiene la capacidad de pensar acerca de sí mismo y el mundo en términos bastante abstractos, más que en términos concretos.

Fuente: elaboración propia basada en Gilbert (1997).

Freud –como citamos anteriormente- veía al ser humano como un elemento a disposición de las fuerzas biológicas y de la sociedad. Sin embargo, Piaget cree que el cerebro humano tiene potencial de ser activo y creativo. Por tanto, considera que las personas somos capaces de crear nuestro propio mundo social. La perspectiva piagetana explica como el niño o niña interpreta el mundo a diversas edades.

Piaget y su teoría cognoscitiva también ha sido objeto de críticos y adeptos. Desde la sociología se argumenta que hay una ignorancia de los factores sociales en el desarrollo cognoscitivo de la personalidad de la persona. Ejemplo: tipo de familia, condiciones económicas, diferencia entre lo rural y lo urbano, efecto de la desnutrición infantil, pobreza, etc. (Gilbert, 1997). También existe polémica sobre si las etapas realmente existen y son estadios globales del desarrollo, o bien si las etapas no existen como tales y es independiente el desarrollo de los diferentes procesos cognitivos. Por último, Piaget subestimó las mentes en desarrollo porque operadores concretos pueden razonar de manera abstracta si hay un entrenamiento adecuado. Aunque la teoría de Piaget es objeto de dichas críticas, sin duda alguna, no sólo es el principal exponente del enfoque del desarrollo cognitivo, también es uno de los primeros teóricos del constructivismo. Para el autor los niños construyen activamente el conocimiento y se interesa –Piaget- por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez.

Otra perspectiva ofrece Kaminsky (1981), quien identifica y asocia la socialización con el proceso de ideologización de una sociedad. Como la ideología es manifestada mediante un sistema de representaciones, imágenes y actitudes concretas que persiguen la cohesión social, encarna las diferencias entre las clases de la estructura social. Para el autor, la socialización, al igual que la ideologización, tiene como objetivo homogenizar a los miembros de una sociedad. No se puede elaborar un discurso científico sobre la socialización si se abstraen las teorías sociales, psicológicas y filosóficas en las que se apoya de forma implícita o explícita. El autor entiende la socialización como un fenómeno de la estructura<sup>84</sup> social que cumple los objetivos de ésta. Para estudiar las conductas humanas debe comprenderse primero el carácter de la misma en un contexto social determinado, que le provee de significado y no obtiene por sí sola. Aclara, primero, que la organización no socializa directamente a sus miembros, aun cuando los actos y conductas son resultado de la socialización. Y luego que la sociedad en general no lleva a cabo la socialización, sino los representantes comunitarios, de grupo e institucionales. “Los aparatos estatales de la socialización son emisarios de la reproducción de las características de un determinado sistema económico” (Kaminsky, 1981:24). Veamos los cuatro niveles que forman parte del proceso de socialización definidos por el autor:

**Tabla No.9. Niveles del proceso de socialización.**

<b>Primer nivel</b>	Refiere al comunitario o social. Se visualiza a la persona dentro del marco de socialización más amplio de la estructura social. Se analizan los aparatos ideosocializadores del estado: medios masivos de emisión, recepción de mensajes sociales, formas diferenciales de socialización en las distintas clases sociales, y las consecuencias que presupone el aprendizaje.
<b>Segundo nivel</b>	Se denomina institucional, aborda a las personas socializadas, reunidas para realizar tareas, lo que les provee de una cierta unidad e identidad. Se dan relaciones jerarquizadas que se nombran verticalidad y horizontalidad

<sup>84</sup> El autor señala que toda estructura social siempre está en proceso de transformación, por sus fundamentos históricos (cambiantes). El objetivo básico de cada estructura social es responder a las demandas de sus integrantes, ya sean elementales o no.

	en las relaciones sociales y se estudia el concepto de autoridad: los liderazgos, funciones y códigos institucionales, en torno a organizaciones (educativas, religiosas, militares, políticas).
<b>Tercer nivel</b>	Se denomina sociodinámico. La esencia de este nivel son los grupos primarios y secundarios, que son conjuntos microsociales que otorgan las características particulares de las clases/sectores de la sociedad. La estructura familiar (grupo primario de socialización) es el modelo básico de grupo, porque dicta las funciones y relaciones necesarias para convivir en sociedad desde la infancia de la persona. “Veremos al <i>emergente y al portavoz del grupo</i> , el llamado “chivo emisario” en la actividad socializadora, y los <i>grupos de referencia y de pertenencia</i> tanto primarios como secundarios” (Kaminsky, 1981: 24).
<b>Cuarto nivel</b>	Se denomina psicosocial (mal llamado individual). Se le incorporan al sujeto las nociones básicas de vivir en sociedad, y es auscultado en su ser aislado. Esta internalización de reglas y normas sociales presuponen el mundo interno <sup>85</sup> de la persona. Así, “se nos hará comprensible la falsa antinomia entre individuo y sociedad. El hombre como sujeto socializados no se distingue ni se antepone a la estructura social que lo determina” (Kaminsky, 1981:25).

Fuente: elaboración propia basada en Kaminsky (1981).

El autor visualiza a la familia no solo como lazo biológico con un fin procreativo, sino también como una piedra angular para que se cumplan las consignas ideosocializadoras de una estructura social.

Pero si nos enfocamos al campo de la sociología, sin lugar a dudas, George Mead y Talcott Parsons fueron quienes destacaron –en sus estudios del proceso de socialización- la importancia de los roles sociales que cumple el individuo en la sociedad.

En el ámbito fronterizo de las ciencias sociales de lo psico-social, Mead (1934) acuña el término de internalización, el cual remite a que los patrones exteriores al niño, en un primer momento, son transferidos al subconsciente del individuo. Las pautas de comportamiento son elementos normativos de la sociedad (global o particular) en que se desarrolla el niño, que al principio, son ajenas o heterónomas al mismo, pero que en el curso del proceso de socialización se convierte en componentes de la personalidad adulta. Mead considera que en la socialización (proceso dialéctico/dinámico) se llega al conocimiento de uno mismo (*self*) mediante el conocimiento de los demás. El individuo es introducido en la cultura y en los mundos de significantes y significados sociales, pero éste, a su vez, incide en la resignificación de éstos últimos y los dinamiza. Es decir, el *yo*, en un primer momento, está sujeto al comportamiento de los demás, a una construcción social, a un *mí social*, para luego adquirir voz propia y margen de maniobra en el contexto social. Así, el *yo* aparece como una realidad social, sujeto en la interacción simbólica a través de la comunicación, sujeto que se redefine en negociación con el entorno. En tal sentido, el individuo interioriza la realidad social de su tiempo y accede a ella

<sup>85</sup> El autor se basa en el concepto de mundo interno que acuña Enrique Pichón Riviere (médico psiquiatra del siglo XX), y supera, así, la dicotomía interno-externo. Entiende por mundo interno al resultado de la relación entre la persona y el medio. Es una estructura internalizada en movimiento constante, es una estructura que se va estructurándose a medida que la persona se relaciona con otros(as) y se va modificando. En fin, el mundo interno no es solo fantasías, instintos, deseos y, la internalización es mediatizada por la fantasía.

mediante los procesos de socialización, pero también participa con su individualidad activa en los procesos de evolución social.

Tanto Cooley (1909) como Mead (1934) resaltaron el papel de la interacción simbólica en el desarrollo de la personalidad y se interesaron en la emergencia del individuo, o bien, del sentido de identidad de la persona (*quién soy yo*).

Cooley se centró en la interacción social en la cual se define y desarrolla el individuo. Introdujo el concepto de *verse a sí mismo como en un cristal*. El autor afirma que la imagen de uno mismo es un reflejo de cómo los demás reaccionan hacia nosotros. Consideró, además, que la familia como parte del grupo primario, tiene el mayor impacto, en el sentido de cómo enaja la idea de persona a partir de las opiniones de la familia respecto a nosotros. Mead visualizó al individuo como el producto de la interacción simbólica. Su atención se centra en el desarrollo de la cooperación social; logró identificar la importancia de las comunicaciones simbólicas contenidas en un abrazo, sonrisa, etc., y especialmente en el lenguaje. Joas (1998) afirma que Mead parte de una teoría de los orígenes de la comunicación y la socialidad –sobre todo humanas- para desarrollar las condiciones de posibilidad de la reflexión sobre sí.

En una serie de artículos publicados hacia 1910 acertó gradualmente a trazar los rasgos básicos de la teoría de la interacción mediada simbólicamente. Mantiene que la transformación de las fases de acción en signos gestuales hace posible que el actor reaccione a sus propias acciones, permitiéndole por ello representar con sus propias acciones las de los demás y que las acciones propias estén ya, de antemano, influidas por las reacciones virtuales de los demás. El comportamiento humano se orienta con las posibles reacciones de los demás; a partir de los símbolos, se forman patrones de expectativas recíprocas de comportamiento, que, por supuesto están siempre integrados en el flujo de la interacción, en el ejercicio de confirmación de las anticipaciones (Joas, 1998: 30).

Así, volveremos a mencionar, que Talcott Parsons es otro autor que brinda importantes aportaciones sociológicas en el estudio del proceso de socialización. Hace una distinción entre la socialización primaria<sup>86</sup> y la socialización secundaria<sup>87</sup>. En su libro *Sistema Social* desarrolla el sistema del funcionalismo estructural<sup>88</sup> y centra su análisis en cuatro imperativos funcionales y necesarios en todo sistema (esquema AGIL de Parsons, 2005).

- ✓ (A) *Adaptación*: todo sistema debe abarcar las situaciones externas, debe adaptarse a su entorno y adaptar el entorno a sus necesidades.

---

<sup>86</sup> El autor afirma que la socialización primaria se manifiesta en los primeros años del niño(a) y forma la estructura básica del sistema de la personalidad.

<sup>87</sup> Parsons plantea que la socialización secundaria consiste en un adiestramiento más especializado y orientado a que el individuo asimile los roles que en un futuro necesitará.

<sup>88</sup> El funcionalismo estructural parte de los supuestos siguientes del sistema: tienen como característica la interdependencia de las partes, tienen hacia un orden/equilibrio que se mantiene por sí mismo, pueden ser estáticos o entrar en un proceso ordenado de cambio, una parte del sistema influye en la forma que adopta el resto, mantienen límites con sus ambientes, tienden al automantenimiento y la distribución e integración son procesos esenciales para el equilibrio de un sistema.

- ✓ (G) *Goal attainment* (capacidad para alcanzar metas): un sistema debe definir y alcanzar sus metas fundamentales.
- ✓ (I) *Integración*: el sistema debe regular la interrelación entre sus componentes. También debe controlar la relación entre los otros imperativos funcionales (A, G, L).
- ✓ (L) *Latencia* (mantenimiento de patrones): un sistema debe proporcionar, mantener y renovar la motivación de los individuos y las pautas culturales que lo integran.

Para Parsons el sistema social influye en las primeras experiencias del individuo actuando indirectamente a través de la estructura familiar, que determina la naturaleza de esas primeras experiencias interpersonales del niño(a), dejando en éste un residuo normativo o bien la interiorización de las normas; y actuando también a través de la mediación del padre/madre, que enseña al niño(a) a adaptarse al orden social y es ahí donde adquiere un *super-ego*. La socialización –en línea de Parsons- se define como un proceso conservador en el que las disposiciones de necesidad unen a los niños con el sistema social. La socialización es una experiencia que dura toda la vida, aunque debe complementarse con experiencias socializadoras más específicas. Además de la socialización, el control social constituye un sistema de defensa complementario del sistema social; aunque un sistema funciona mejor cuanto menos recurre al control social. El sistema debe tolerar cierta desviación y así, proporcionar oportunidades de rol que permita expresar una serie de personalidades sin amenazar la integridad del sistema. Así las cosas, tres teorías importantes contribuyeron a la popularidad del concepto de Socialización en la década de 1930.

- a) El estructuralismo-Funcionalismo de Parsons: la socialización debe entenderse dentro del marco general de una concepción de la acción social. Los fenómenos son funciones del sistema social y el proceso de socialización posibilita la interiorización de normas y valores aceptados en un sistema social y en la consolidación y aceptación de los roles.
- b) La teoría del interaccionismo simbólico de Mead: dibuja una teoría sobre el *self* y la identidad contra el individualismo que fomentó Freud. Mead fundió el pragmatismo norteamericano con el behaviorismo para explicar la realidad como un *continuo simbólico*. Así, configura un conductismo social en el que su símbolo básico es el lenguaje.
- c) La teoría del *rol*: Mead se identifica con esta teoría, pero fue Ralf Dahrendorf (1973) quien enfatiza más significativamente con su tesis del *Homo Sociologicus*.

Revisemos ahora, los planteamientos desde la sociología del conocimiento, en donde dos de los grandes sociólogos contemporáneos como, Berger y Luckmann (1995), parten de que el conocimiento relativo a la sociedad se da en dos sentidos: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de dicha realidad. Los autores afirman que la persona en su niñez atraviesa primero por la socialización primaria y se convierte en miembro de la sociedad por medio de ésta. Y cualquier proceso posterior que induce a la persona ya socializada a abrirse a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, forma parte de la socialización secundaria.



La internalización<sup>89</sup> de Berger y Luckmann (1995) sólo se produce cuando se produce la identificación, aún cuando el niño o niña se identifica con los otros significantes en varias formas emocionales. Este niño o niña va aceptando los roles y las actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia, a su vez, de ellos. Así, el niño o niña al realizar esta identificación es capaz de identificarse a sí mismo(a), adquiere una identidad subjetivamente pausable y coherente. Por tanto, el yo es una entidad reflejada porque refleja en primer lugar, las actitudes que adoptaron para con él o ella los otros significantes. En tal sentido, la persona llega a ser lo que los otros significantes la consideran.

Esclarecen los autores que este proceso no es mecánico ni unilateral. Se da una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los demás, entre la identidad atribuida de forma objetiva y la identidad asumida de forma subjetiva. “La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se *identifica con* sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad (...)” (Berger y Luckmann, 1995: 168). Pero, además de que la persona acepta los roles y actitudes de los demás, también acepta en el mismo proceso el mundo de ellos. “En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo *junto con ese mundo*” (Berger y Luckmann, 1995: 168).

Se crea una abstracción progresiva en la conciencia del o la niña, a través de la socialización primaria, que va de los roles/actitudes de otros específicos, a los roles/actitudes en general. Esto da lugar a lo que denomina George Mead como *el otro generalizado*. El niño(a) al participar en un juego, tiene que relacionarse con los otros niños y niñas y entender las reglas del juego para poder ser aceptado(a) como jugador(a). Por tanto, *el otro generalizado* sería algo así como la sociedad, en la que se toman las actitudes de los demás y éstas son incorporadas en la persona. Se trata o puede ser visto (*el otro generalizado*) como la norma general en un grupo social o en una situación. En tal sentido, cada persona entiende cuáles son los comportamientos apropiados o esperados en las diferentes situaciones sociales.

Berger y Luckmann (1995) defienden que una fase fundamental en la socialización es, precisamente, la formación del otro generalizado dentro de la conciencia. Supone la internalización de la sociedad y de la realidad objetiva establecida en ella, así como, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. En el mismo proceso de internalización, se cristalizan subjetivamente la sociedad, la identidad y la realidad. Dicha cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje y éste es el contenido e instrumento más importante de la socialización.

Cuando el otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia, se establece una relación simétrica<sup>90</sup> entre la realidad objetiva y la subjetiva. Lo que es real

---

<sup>89</sup> La internalización refiere a la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado. Es la base para comprender a los propios semejantes y al mundo en cuanto realidad significativa y social.

<sup>90</sup> Para los autores la simetría no es total, las dos realidades se corresponden mutuamente pero no son coextensivas. Existe más realidad objetiva “disponible” que la que se actualiza



“por fuera” se corresponde con lo que es real “por dentro”. La realidad objetiva puede “traducirse” fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa. El lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones (Berger y Luckmann, 1995: 169-170).

En la socialización primaria no se da ningún problema de identificación o elección de otros significantes. El niño(a) internaliza el mundo de sus otros significantes como el único mundo que existe y que no se concibe, como uno de los muchos mundos posibles. Ese único mundo –los autores- lo llaman mundo *tout court*. De ahí que el mundo que se internaliza en esta socialización, se fija más firmemente en la conciencia que los mundos internalizados en la socialización posterior (secundaria). El mundo de la niñez transmite una estructura nómica que le confiere a la persona confianza en que las cosas están bien. Tal socialización primaria termina cuando se establece en la conciencia de la persona el concepto del otro generalizado y todo lo que ello implica. El niño(a) ya se hace miembro efectivo de la sociedad y posee subjetivamente un yo y un mundo. Aclarando que la internalización de la sociedad, la identidad y la realidad no se resuelven con facilidad y que la socialización ni es total ni termina.

Luego de la socialización primaria, el niño(a) entra en la socialización secundaria que refiere a la internalización de *submundos* institucionales o basados sobre instituciones. Los autores añaden que en la socialización secundaria se adquiere el conocimiento específico de los roles que se arraigan en la división del trabajo<sup>91</sup>. “La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Berger y Luckmann, 1995: 175). Pero esos *submundos* que se internalizan en esta socialización, son realidades parciales –generalmente- que contrastan con *el mundo de base* que se ha adquirido en la primera socialización. Constituyen además, realidades más o menos coherentes que se caracterizan por componentes *normativos, afectivos y cognoscitivos*.

Los autores apuntan que la socialización secundaria no construye una realidad subjetiva *ex nihilo* puesto que la socialización secundaria trata con un yo formado en la socialización primaria y con un mundo ya internalizado. En tal sentido, puede ser un problema lo anterior, debido a que esa realidad internalizada previamente persiste comúnmente. Los contenidos nuevos a internalizar deberán superponerse a esa realidad ya presente. Se da así un problema de coherencia entre lo internalizado y lo nuevo por internalizar.

La sociedad puede mutilar y matar. En realidad, en este poder que posee sobre la vida y la muerte se manifiesta su control definitivo sobre el individuo (Berger y Luckmann, 1995: 225).

---

realmente en cualquier conciencia individual, ello porque el contenido de la socialización se determina por la distribución social del conocimiento. Existen siempre elementos de la realidad subjetiva que no se originan en la socialización.

<sup>91</sup> Es una definición restringida y justificada según los autores.

En este orden de cosas, son Schütz y Luckmann (2001) los que nos ubican en un mundo de la vida cotidiana, entendido como esa realidad que la persona adulta visualiza o experimenta como incuestionable, como si el estado de cosas fuese aproblemático hasta nuevo aviso.

Cada individuo vive su ciclo vital de nacimiento, vejez y muerte; (...) oscila entre la esperanza y la pesadumbre. Todo hombre toma parte en el ritmo de la naturaleza....Todo hombre tiene relaciones mutuas con otros hombres, y es miembro de una estructura social en la que ha nacido o a la que se ha incorporado y que existía antes de él y existirá después de él. Todo sistema social total tiene estructuras de relaciones familiares, grupos de edad y generaciones; tiene divisiones del trabajo y diferenciaciones según las ocupaciones; tiene equilibrios de poder y de dominio, dirigentes y dirigidos, y los tiene con todas las jerarquías asociadas (Schütz y Luckmann, 2001: 37).

Cada persona comparte la realidad con otras personas, y tienen en común objetivos y medios para la concreción de estos subjetivos. Un sujeto influye en los demás y viceversa, por tanto, actúan juntos. Aquella realidad en donde hay una comprensión recíproca, es el mundo de la vida cotidiana. Se experimenta un mundo envejecido y se vive el tiempo del mundo como *mi tiempo*. “Esta vivencia de trascendencia, aunque cotidiana, concierne al mundo en general en su estructura temporal” (Schütz y Luckmann, 2001: 63).

La duración subjetiva es limitada por el tiempo del mundo, se envejece en él y éste es el límite absoluto de los planes de vida. La acción subjetiva está condicionada por el curso fijo del tiempo. Los autores defienden que la historicidad de la situación subjetiva en el mundo está condicionada por la historicidad del mundo. El mundo de la vida conforma y afianza el mundo de la experiencia común, no es ni el individual ni el de los demás, pues es en esa relación del nosotros(as) donde se desarrolla y confirma de forma continua la intersubjetividad del mundo de la vida.

Tal como menciona Mead (1934), la realidad presente es una posibilidad, es lo que sería si se estuviese allí en vez de aquí.

Los autores concretizan en que la estructura social está abierta para cada persona en forma de biografías típicas. “La estructura social es, así, el límite rígido en el cual toman forma concreta su edad, sus planes de vida y, por ende, sus estructuras de prioridades” (Schütz y Luckmann, 2001: 106). Cada experiencia individual del mundo de la vida está ordenada temporalmente, está interceptada por el tiempo del mundo/el tiempo biológico/el tiempo social, está sedimentada en la sucesión única de una biografía articulada, y está ordenada socialmente. La dimensión social se manifiesta en cada experiencia y el ordenamiento temporal y espacial de cada experiencia está socializado también. De ahí que cada experiencia del mundo social tenga una estructura específica.

El Otro me es dado inmediatamente como un semejante en la relación Nosotros, mientras que las experiencias mediatas del mundo social están graduadas según los grados de anonimidad y ordenadas en experiencias del

mundo contemporáneo, del mundo de los predecesores y del mundo de los sucesores (Schütz y Luckmann, 2001: 113).

Lo anterior se traduce en que las relaciones espaciales, temporales, así como la experiencia vivida y la cognición, en el mundo cotidiano sean sociales. Como dijimos al iniciar este apartado, el mundo se acepta como un teatro donde acción y conocimiento son intersubjetivos.

Resumiendo, para Schütz y Luckmann (2001) el ser humano también (refiriéndose a los animales) tiene un círculo funcional<sup>92</sup>, pero emplea un sistema simbólico que provoca la demora o el retardo de las respuestas humanas. En este sentido, recordemos que según Cassirer (1992) el ser humano no vive sólo en un universo físico puro, sino en un universo simbólico, en el que forman parte los hilos que tejen la red simbólica (urdimbre complicada de la experiencia humana) como el mito, el arte, la religión, el lenguaje. El ser humano ya no puede enfrentarse directamente con la realidad, vive en un mundo simbólico que “media” la relación del actor con un entorno **ya siempre interpretado**.

Ampliando el panorama, Vásquez y Martínez (1996) conciben la socialización como el proceso de adquisición por parte del niño(a) y de todos en general, del *know-how* (saber hacer) y de los conocimientos básicos en el contexto de interacción social para establecer los lazos sociales. Se basan en Montandon (1988) quien expresa que lo esencial es la construcción de la identidad social y el llegar a ser miembro autónomo del grupo al que pertenece. Por ello, las autoras aseguran que el uso del concepto de socialización requiere situarlo desde una perspectiva interaccionista, donde el interés dado a los procesos no supone subestimar los roles e intenciones de las personas implicadas, puesto que se materializan necesariamente a través de interacciones.

La perspectiva interaccionista no concibe al actor (adulto o niño) como un receptor pasivo. Goffman especialmente (1973, 1975, 1987) ha mostrado cómo el actor participa activamente en el proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re)construye la realidad social dándole un sentido. Evidentemente, este proceso es el resultado de las interacciones ejecutadas por un conjunto de actores durante períodos de tiempo más o menos largos (Vásquez y Martínez, 1996: 49).

Para Montandon (1988) la socialización no es una interiorización y adaptación irreversible, sino la adquisición de una aptitud para interpretar y comprender las normas y los valores del resto en el marco de una negociación del lazo social.

Desde los teóricos de la comunicación, se reconoce que el medio por excelencia de la socialización es la comunicación que, desde Habermas (1999), se traduce en los procesos de acción comunicativa. Es en los procesos de acción comunicativa donde el actor se conoce a sí mismo a partir del conocimiento de los demás, tal y como lo propondría Mead. Es en el mundo de

---

<sup>92</sup> Se refieren con círculo funcional a un organismo coordinado con su medio ambiente y que usa un sistema receptor de estímulos y otro de reacción.

la vida y por medio de la acción comunicativa, donde el individuo aprende a desarrollar un autoconcepto de sí mismo en consideración a los otros y a lo otro. Es en el mundo de la vida donde el sujeto se introduce en el mundo objetivo y en la forma en cómo la cultura concibe ese mundo (normas, leyes, etc.); es ahí, donde el individuo aprende a identificar lo verdadero o lo falso.

Luego de repasar las principales teorías sobre la socialización, y de exponer las perspectivas que diversos autores(as) sostienen, pasaremos a exponer cómo se va desplegando –desde el nacimiento- la lógica de género y, por ende, construyendo la feminidad y masculinidad de niños y niñas mediante el proceso de socialización y sus agentes socializadores.

En esta línea, son los estudios de la mujer y, luego, los estudios de género los que más han atendido e investigado sobre la feminidad, siempre evidenciando el carácter pasivo que ha caracterizado la construcción de la feminidad desde las sociedades patriarcales. En cuanto a la masculinidad, sus estudios son cada vez más frecuentes, y aunque existen instituciones que han investigado al respecto, debemos reconocer que hombres investigadores han sido los líderes en este tema. Tal interés se debe en gran medida, a los estudios de género. Aunque debemos admitir que “(...) ciertos estudios sobre masculinidad o men’s studies se han visto desbordados; son insuficientes. No sobra reafirmarlo: hay que abandonar la teoría vacía y continuar la búsqueda” (Menjívar, 2010: 88).

Para Menjívar (2010) los estudios sobre la masculinidad desde el feminismo han tenido un nivel de exclusión (masculino) decisivo en sus procesos de reflexión. La producción del conocimiento en la llamada historia de mujeres las han convertido (a las mujeres) en sujetos de la historia y centro de estudio, así como también se han cuestionado los supuestos de una sociedad pretendidamente neutra: en donde ese neutro es masculino y androcéntrico (Sanahuja, 2002). Estas críticas conllevan a repensar el lugar que tienen los hombres en la ciencia (partícipe de nociones androcéntricas) como objeto y sujetos de estudio. Es así como encontramos los estudios de White Ribbon Campaign en Canadá; Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias CORIAC en México; Otegui (1999) en España; Vásquez (2000) en Argentina; Hardy y Jiménez (2001) en Brasil; Pisano (2004) en Chile; Menjívar (2010) y el Foro Permanente de Estudios sobre Masculinidades (grupo mixto) WEM en Costa Rica, etc. Además, en esta sección, hemos citado a otros autores(as) que no debemos pasar por alto, por ejemplo: Colombo (1981/1989); Scott (1985); Baró (1989); Walloy (1990); Castoriadis, (1993); Lamas (1994); Berger y Luckmann (1995); Morel (1996); Kimmel (1997); De Beauvoir (1999); McDowell (2000); entre otros.

Sin lugar a dudas, las versiones masculina y femenina de la realidad son reconocidas socialmente y dicho reconocimiento se trasmite –como explicamos anteriormente- en lo que Berger y Luckmann (1995) denominan como socialización primaria. Se da una supremacía pre-definida de cada versión para cada sexo. El varón conocerá la versión femenina con un alcance mediatizado por los otros significantes del sexo opuesto, pero no se identificará con esa versión, pues la versión femenina es definida socialmente como carente de jurisdicción sobre el niño varón. “Normalmente esta definición del “lugar

adecuado” para la realidad del otro sexo es internalizada por el niño, que se identifica “adecuadamente” con la realidad que se le ha adjudicado” (Berger y Luckmann, 1995: 210).

Llegado este punto, introducimos en el debate el planteamiento de Michel Foucault, en cuanto a que las relaciones sociales funcionan y están determinadas por las relaciones de poder<sup>93</sup>, es decir, cada persona ocupa una posición dentro de la sociedad. La posición del sujeto(a) depende del análisis que se haga. Por ejemplo: a veces el estudiantado se encuentra en una posición subordinada respecto del profesorado, pero si un(a) estudiante tiene hijos(as) o si trabaja en un puesto relevante en el que toma decisiones, entonces el papel de subordinación se invierte, la persona se encuentra por un lado en una posición subordinada (como estudiante) y por otro lado en una posición jerárquica (como padre, como jefe(a), como madre). Pero, si hacemos una división sexual de la sociedad y analizamos por separado a las mujeres y a los hombres encontraremos que las relaciones de poder están bien marcadas y definidas.

Por ejemplo, una de las autoras más conocidas en el debate en torno a la relación entre poder y género, Joan Scott, plantea una noción de poder con claros ecos foucaultianos:

Mi definición de género tiene dos partes y varias subdivisiones, que están interrelacionadas pero que son analíticamente distintas. El centro de la definición se asienta en la conexión integral de dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder [...] Mi teorización del género se desarrolla partiendo de que el género es una manera primaria para significar las relaciones de poder. O de que el género es un campo primario en el cual o a través del cual se articula el poder (1985: 37).

A lo largo de la historia las mujeres han sido invisibilizadas e infravaloradas, por lo tanto su papel en la sociedad dista de ser considerado activo. Los hombres son los que han tenido acceso al —y control del— poder, sea este en el ámbito público o privado. “En ese sentido, la oposición binaria y el proceso social de relaciones genéricas son parte del significado mismo del poder. Si se cuestiona o altera alguna de sus partes, se amenaza todo el sistema” (Scott, 1985: 42). Las relaciones genéricas han legitimado ante la sociedad el hecho de que sean los hombres los que deban y tengan que ejercer el poder; si esto no se cumple, entonces la sociedad se ve amenazada y de allí nacen las fuertes resistencias para afrontar los cambios estructurales que demandan los diferentes movimientos feministas u otros.

---

<sup>93</sup> Aquí seguimos la definición de poder de Foucault, quien afirma que el poder no proviene de ningún sitio porque éste está en todas partes. El poder se ejercita con una intención determinada. El autor no analiza sobre quien tiene qué intenciones, sino discierne respecto a la intersubjetividad aceptada sobre cómo se ejercita el poder. Afirma que el poder son acciones sobre otras acciones a fin de interferir con ellas. El poder no es forzar, sino hacer que las personas se comporten por sí mismas de forma diferente a cómo lo hubiesen hecho de otra manera.



Ahora bien, ¿cómo se reproduce de generación en generación la determinación de las posiciones de poder o de subordinación que deben jugar hombres y mujeres?

La diferencia sexual es la primera diferencia incontrovertible de la diferenciación humana. Este hecho biológico es la materia básica de la cultura. Al momento de nacer se despliega la lógica del género: en función de la apariencia externa de los genitales, a la criatura se le habla de una cierta manera, se la trata distinto, se la alimenta diferente y se depositan sobre ella ciertas expectativas y deseos. Así arranca el proceso de atribución de características femeninas y masculinas a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida (Lamas, 1994: 22).

En la construcción del género, la cultura y la sociedad han jugado un papel relevante, pues las personas van evolucionando y a la misma vez van transformando el entorno que las rodea. Todas y todos nacemos con rasgos característicos que pueden o no cambiar a través del tiempo, si cambian dichos rasgos (es lo más probable) se deberá a la influencia de las representaciones sociales y visuales (los libros, las imágenes, los videos, etc.) generando el «deber ser»; determinando, condicionando y llenando de significado la vida de las personas.

Desde esta perspectiva, la construcción de lo femenino y lo masculino implica que las personas reciben de la cultura una serie de significados acerca de qué es «ser hombre» y qué es «ser mujer» a través de los agentes socializadores como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, etc., y que a través del discurso contribuyen a la ubicación de las personas en un orden simbólico -entendiéndolo como los significados de comportamiento humano-. En otras palabras, propician que las personas vayan tomando su lugar con respecto a la nacionalidad, la etnia, la clase y el género.

La socialización es un proceso de desarrollo de la identidad personal y de la identidad social, es un proceso histórico y, por ende, dinámico. Permite construir el yo propio que nos diferencia del resto de las personas, pero al mismo tiempo existen vínculos que establecen las relaciones sociales que se manifiestan entre los integrantes de una aldea, comunidad, o sociedad. La identidad se va formando por los procesos sociales. La identidad constituye -según Berger y Luckmann (1995)- un elemento clave de la realidad subjetiva y está en una relación dialéctica con la sociedad. Y cuando se cristaliza, es mantenida, modificada o reformada por las relaciones sociales. Y en esa formación o mantenimiento de la identidad, los procesos sociales que se involucran son determinados por la estructura social. La identidad surge precisamente, de la dialéctica entre la persona y la sociedad.

Ahora bien,

(...) los tipos de identidad son productos sociales *tout court*, elementos relativamente estables de la realidad social objetiva (el grado de estabilidad, a su vez, se determina socialmente, por supuesto). En cuanto tales, constituyen el tópico de cierta forma de teorización en cualquier sociedad, aun cuando sean estables y la formación de las identidades individuales resulte relativamente no problemática. Las teorías sobre la identidad siempre se hallan insertas en una



interpretación más general de la realidad; están “empotradas” dentro del universo simbólico y sus legitimaciones teóricas, y varían su carácter de acuerdo a esto último (Berger y Luckmann, 1995: 217).

Mientras no se ubique en un mundo, la identidad es inteligible. Cualquier teorización sobre ella, o sobre su tipología, debe producirse dentro del marco de referencia de las interpretaciones teóricas o teorías de identidad en cuanto fenómeno social, en que aquélla y éstos se ubican. Los autores agregan que legitimar la identidad requiere situarla dentro del contexto de un universo simbólico.

Así las cosas, Berger y Luckmann (1995) advierten que las teorías psicológicas sirven para legitimar procedimientos y reparación de la identidad. Proporcionan, además, el vínculo teórico entre la identidad y el mundo, puesto que éstos son definidos socialmente y son asumidos subjetivamente.

Como afirman los autores,

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significativos que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significativos hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo (Berger y Luckmann, 1995: 166).

Cuando nacemos, la socialización primaria —y aquí retomo la definición de los procesos de socialización de Berger y Luckmann (1995), presentada en la primera parte de este apartado— se encarga de que las personas adquieran un mundo predeterminado, una identidad personal y social, un conjunto de representaciones sociales, simbólicas y culturales, una lengua propia y un sentido de pertenencia a un grupo social. Este proceso se lleva a cabo mediante las interiorizaciones de las pautas y normas que la sociedad legitima y nos impone, marcando y determinando nuestros comportamientos y conductas. Este proceso es el elemento principal de las futuras resistencias a los cambios de roles, estereotipos o a la desconstrucción de lo aprendido.

Recapitulando. Sabemos que la socialización es la encargada de diferenciar los géneros a través de los diferentes agentes socializadores como la familia, iglesia, comunidad, escuela, medios de comunicación, etc. Sabemos también que la teoría de la socialización presenta detalladamente los procesos sociales, culturales y socio-psicológicos a través de los cuales las personas adquieren una subjetividad de género. Empero, la interrogante que provoca inquietudes es ésta: ¿la teoría de la socialización ilustra los elementos que forman el género o sólo analiza la adquisición del mismo?.

Walloy expresa que dicha teoría es un vigoroso antídoto contra la sugerencia de que la diferencia de género es biológicamente inherente, menciona cómo las personas llegan a ser femeninas o masculinos, pero no explica de dónde sale el contenido de esas nociones. Afirma que la teoría de la socialización es una teoría que explica el cómo se adquiere el género, pero no cómo se forma (1990). Ésta sería una de las principales fallas de la teoría de la socialización, pues si bien es importante comprender que somos el resultado de las

construcciones sociales y culturales, también es significativo conocer, analizar y entender cómo se crea y se forma la supuesta feminidad y masculinidad.

Pues bien, iniciemos diferenciando que **el sexo nos remite a las diferencias determinadas por la biología, el género a determinantes sociales o culturales y la identidad de género refiere a la percepción de pertenencia al género masculino o femenino.**

Pero, al analizar la socialización de hombres y mujeres debemos tener en cuenta también el análisis lingüístico como una manifestación clara de sexismo, pues el lenguaje oculta e invisibiliza a las mujeres, y contribuye de esta manera a la acentuación del papel subordinado que le ha impuesto el patriarcado.

Así, tal como mencionan Berger y Luckmann (1995),

Aprehando la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada [...] La realidad se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene sentido para mí. Vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas, desde abrelatas hasta autos deportivos, **que tienen un nombre** en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas [...] que también están ordenadas mediante un vocabulario. **De esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos** (1995: 39, el énfasis es mío).

Por lo tanto, el sistema lingüístico juega un papel nuclear y central en la organización de nuestra vida, porque a través de él captamos las representaciones sociales, o sea, es un medio de acceso a las mismas. Y es, precisamente, el lenguaje el elemento que más influye en la formación del pensamiento de una sociedad. Mientras sigamos utilizando un lenguaje sexista y excluyente, que invisibiliza a más de la mitad de la población mundial, no lograremos jamás una sociedad equitativa, inclusiva e igualitaria, pues el lenguaje fue estructurado por y para los hombres. El lenguaje puede ser de diversas formas en cada país, pero su esencia es la misma, en todos lados del mundo se transmiten los códigos patriarcales mediante el uso, entre otras cosas, del lenguaje.

“El lenguaje es el centro de la teoría lacaniana: es la clave para instalar al niño [niña] en el orden simbólico y a través del lenguaje se contribuye a la identidad de género” (Scott, 1985: 12). El comportamiento o la conducta del hombre adquieren sentido en el marco de un horizonte ya confirmado por el lenguaje; y es por ello que accedemos a un lenguaje que ya está elaborado o hecho. Esto es mucho más que una estructura preestablecida porque hay prácticas que tienen que ver con este lenguaje y que sólo las comprendemos desde la misma práctica.

Todo lo anterior nos remite al convencimiento de que,

[...] La sociedad hace los individuos que hacen la sociedad. La sociedad es obra del imaginario instituyente. Los individuos están hechos por la sociedad, al

mismo tiempo que hacen y rehacen cada vez la sociedad instituida (Castoriadis, 1993: 70).

El imaginario se manifiesta en lo simbólico a través del lenguaje y en el accionar concreto. Cada grupo humano que se define con alguna finalidad comparte un denominador común, el discurso —entendido éste no como idioma—.

La sociedad nos ha presentado al hombre como sujeto histórico, el que actúa, provee, razona y crea; nos ha presentado a la mujer como pasiva, paciente, dedicada, cariñosa, sin tiempo y sin historia, o sea, como el sexo débil e insignificante. La mujer como educadora, “[...] forma y transmite las herramientas del sistema, educa a los que más tarde serán sus opresores genéricos. Es precisamente este gesto civilizatorio el que juega políticamente contra las mujeres, haciéndolas responsables de la transmisión de una cultura que no han generado” (Pisano, 2004: 13).

Sólo las mujeres que tienen acceso a cierta educación, que tienen la oportunidad de analizar los estudios de la mujer, los estudios y escritos sobre género, o que fueron socializadas en determinados contextos, tienen mayores probabilidades de discernir, de deconstruir, de cuestionar las realidades objetivas que se nos presenta como absolutas. De lo contrario, será imposible que la mujer renuncie al papel social que se le ha impuesto desde la infancia y que ha interiorizado tanto como el propio nombre. Todavía queda un largo camino que andar para que las relaciones genéricas sean relaciones de equidad. Antes se deben repensar las estructuras de poder desde el propio seno de la sociedad, o sea, desde la deconstrucción del imaginario social, del orden simbólico, desde la estructura axiológica del sistema cultural y desde los procesos de socialización.

Los procesos de socialización son los responsables de que sintamos que debemos actuar, pensar o hablar acorde al momento, a la situación, o a las exigencias sociales de cierta comunidad o sociedad; pero surge el problema cuando —porque de otra manera seríamos condenadas y condenados socialmente y dejaríamos de ser los y las incluidas de un grupo social para convertirnos en los y las excluidas de dicha comunidad o sociedad— sentimos que no «podemos ser» nosotros o nosotras mismas, o cuando a veces ni nos parecemos a lo que somos, queremos o creemos ser. Es decir: no hay problemas si nuestra identidad personal coincide con nuestra identidad social; pero si, por el contrario, nuestro yo personal está lejos de coincidir con nuestro yo social, entonces nos unimos en un proceso de enajenación social en el que el sistema patriarcal determina a su conveniencia la identidad individual y la identidad social, y dicho sea de paso sale ganador de esa lucha diaria.

Parafraseando a Baró (1989), la identidad de la persona está referida a un contexto objetivo concreto, o sea, al mundo de las relaciones sociales, de los símbolos, normas y valores. La misma se afirma en las relaciones interpersonales y evoluciona históricamente aunque relativamente estable. Por lo tanto, la identidad es producto de la sociedad y de la propia acción personal.

Pero, ¿de dónde emana la identidad diferenciadora y la identidad vinculante, su yo personal y su yo social? Evidentemente del proceso socializador. El yo proviene de las relaciones sociales; desde que las personas nacen los agentes socializadores se encargan de moldearla, adquieren un mundo predeterminado, empiezan a formar parte de la realidad objetiva y asumen una visión del mundo, haciendo propios ciertos esquemas cognitivos que al final le determinan ser.

Desde que nacemos, la familia, la escuela, la comunidad y otros agentes socializadores guían de una u otra forma el modo de comportarnos, de vestirnos y de expresarnos. De los agentes socializadores, la escuela es la que juega un papel protagónico, pues la misma transmite un código de género, normalmente con “una resistente clasificación que reproduce las relaciones de poder de la jerarquía masculino-femenina en la que el profesorado tiene un papel importante en la determinación de las definiciones y el control de género” (MacDonald, 1980, citada en Acker, 1994: 58).

Las relaciones entre sexo y género en educación —y podemos decir que en cada uno de los ámbitos sociales— siguen marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de su identidad. De tal manera que los estereotipos y los roles que se desempeñan diariamente parecieran ser propios de la condición de mujer u hombre. La sociedad ha determinado qué es lo que significa ser mujer y ser hombre, la sociedad determina según el imaginario social legitimado. Por ejemplo, en los países latinoamericanos la interpretación de los cuerpos es diferente a la interpretación que hacen los países africanos, occidentales o asiáticos. Por lo tanto, el análisis de lo femenino y masculino debe hacerse partiendo de los *constructos* sociales, ya que los mismos son parte del análisis de género, porque la feminidad y la masculinidad también son el resultado de construcciones sociales y culturales que se les atribuye a mujeres y hombres en dependencia de la diferencia sexual.

García (1994) plantea que las categorías *masculinas y femeninas* han cambiado de significado en las últimas décadas. Según él, hasta hace un par de generaciones tenían un carácter absoluto y aludían a lo que es propio del varón y de la mujer. Sin embargo, actualmente cada día son más las personas que asocian lo «masculino-femenino» al género y no al sexo. En consecuencia, existen diversas creencias que giran alrededor de lo que se piensa o se considera «ser mujer»; pero —según las diferentes corrientes feministas— el dogma más fuerte es el que la piensa y considera como madre, es el que le atribuye a la mujer el papel de madre de forma automática y de carácter natural, pues socialmente se iguala a la mujer con la naturaleza; se considera que las mujeres se sienten realizadas, completas y seguras de sí mismas cuando éstas tienen hijos(as) gracias a los hombres.

Así, la existencia misma de la mujer —como género femenino— transcurre en torno a mitos que la marcan. Estos mitos instituyen la legitimación de prácticas de poder masculino, dadas generalmente a través del marido, quien ubica en dependencia económica, subjetiva y erótica a la esposa; y que se articula a su vez con un relativo contrapoder femenino por medio de la figura social de la madre (Morel, 1996: 28).

La mujer ha estado presente en el espacio doméstico y privado, pero no se ha materializado –aunque se han visto avances– en los espacios socioculturales en los que su presencia se impone en el imaginario del hombre como objeto de inspiración en las artes, religiones, etc. Colombo expresa que desde las primeras líneas del mito de *El Génesis* encontramos claramente establecida la anterioridad del hombre respecto a la mujer, es decir, el principio masculino sobre lo femenino.

Se enuncian simultáneamente en unos mismos símbolos la unión esencial del hombre y la mujer, dualidad que funda toda la historia de las sociedades, y la distinción jerárquica que conviene mantener entre los sexos. El hombre y la mujer son idénticos en su subordinación a la voluntad divina, complementarios en la renovación de la vida, pero distintos y desiguales en el grado de perfección. Así, el mismo mito unificador une diferenciando, expresa las diferencias de valores y funda las relaciones de autoridad entre los sexos (1989: 97).

Los mitos no nacen por casualidad, para su construcción se seleccionan los medios, los fines, y todo se desarrolla dentro de una estructura de sentido y de significaciones. En esta construcción social entran en juego la iglesia, la religión, los dogmas, la familia, la escuela, todo lo que justifique la sumisión de la mujer al hombre, es decir, todas las instituciones que mantienen ciertas ideologías de carácter indiscutiblemente androcéntrico y que forman parte de la superestructura del propio sistema patriarcal. Pero la excusa que se manifiesta “alude preferentemente a algo que sea parte del orden divino, que esté fuera de la construcción humana” (Morel, 1996: 29).

De esta manera, las instituciones legitiman los roles que se consideran femeninos y masculinos, no los cuestionan, ni hacen el análisis de las relaciones genéricas porque las consideran como absolutas; según las religiones, son parte de la voluntad de algún ser supremo, no son un problema de *constructos* sociales sino del destino que nos toca vivir y punto.

Obviamente, los hombres también han sido víctimas del proceso socializador. Su alcance es omnicomprensivo. La comprensión de las relaciones genéricas dista de ser un logro alcanzable a corto o mediano plazo, aunque debemos reconocer que en la actualidad se analizan las relaciones entre mujeres y hombres cada vez más desde los estudios de género y no desde el determinismo biológico. Hombres y mujeres son reproductores del *estatus quo* de la sociedad androcéntrica. Los problemas de desigualdad de género varían según el contexto social de cada región o país. Aquí haremos una descripción de situaciones que para el continente europeo tal vez sean parte de su pasado o haya una percepción generalizada de que son situaciones que se han superado a través de los años. Tal vez se trate de situaciones minoritarias o de escasa relevancia en la sociedad contemporánea occidental, pero que aún se manifiestan en países en vías de desarrollo, entre ellos, Honduras. Por ello, empezaremos refiriéndonos a nuestra realidad inmediata, y luego, abordaremos muy concretamente los problemas sobre desigualdades de género que se manifiestan en países como España. Problemas cuyas raíces también se manifiestan en los países llamados del tercer mundo, pero que



definitivamente aún no son prioridad en los discursos públicos y privados. Más adelante entenderemos el porqué.

En los llamados países del “tercer mundo” aún es notorio que las mujeres se sienten cumpliendo su papel cuando desempeñan roles domésticos o actividades en el hogar, de tal manera que, así, son consideradas como buenas esposas y madres por estar siempre pendiente del cuidado de los hijos, hijas o del esposo. Esto forma parte de la feminidad “propia, natural y aceptada socialmente” para ellas. Por otro lado, los hombres también son víctimas de los *constructos* sociales que los obligan a trabajar duramente para llevar el alimento a casa (si el hombre no es capaz de garantizar la provisión de la familia, entonces no la está protegiendo y se siente impotente) y desempeñar determinados roles con los que no ser condenados por la sociedad como «débiles» o «afeminados». “[...] Producción, provisión, protección y potencia son las cuatro patas que sostienen la «masculinidad». Sin ellas la identidad social del varón se tambalea y se desmorona” (Sinay, 2002: 134).

Si el varón se sale de este esquema entonces es considerado poco hombre o un afeminado. “¡No llores, que los hombres no lloran!”, “¡pareces un afeminado si lloras!” son las expresiones usuales con las que se increpa a los niños. Se les coartan así las posibilidades de expresarse libremente y reprimen sus emociones, ellos interiorizan que todo tipo de expresión emocional y el sentimentalismo son propios de la mujer y no de ellos; saben que de lo contrario sufrirán el rechazo del grupo social y de la familia.

En el mundo de las emociones, el comportamiento aceptado y permitido temporalmente es el referente a lo que Castells y Subirats (2007) denominan como *el enamoramiento*. Es en ese momento, o esa etapa, en la que la masculinidad genérica de un hombre, queda suspendida temporalmente. Aunque el deseo en principio es un deseo de posesión hacia la otra persona, también existe un deseo de intimidad y fusión. Así las cosas, el hombre sólo puede escapar de su virilidad impuesta socialmente en el momento de su enamoramiento.

El proceso de socialización se encarga de determinar lo femenino y lo masculino. En el caso de la mujer, Carvallo (2006) manifiesta que su supuesta libertad de elección individual, que le concede la autoconstitución, se frustra ante la división sexual de las profesiones y ante el proceso homólogo en la familia, como la eufemización de la división sexual de roles. Lógicamente, el peso de los roles heredados históricamente refuerzan lo anterior, a través de las prácticas y ritos que siguen perpetuando las tradiciones. El autor esboza que podría decirse que en el hombre prevalece una mala voluntad, se aleja de la igualdad pero en el juego social se supera esos supuestos, puesto que la libertad de elección o de individualismo presupone en la mujer la elección de los roles familiares. Es decir, ser madre y esposa es para la mujer mucho más que una imposición, significa afianzar su identidad. Es así como el rol de la mujer actualmente corresponde a un proceso de afirmación identitaria. La mujer puede consolidar su identidad en el terreno de las tareas domésticas. Sin embargo, en el caso de los hombres las normas que inciden la autoconstitución parecen desaparecer, las anclas de su identidad son adoptadas. Los roles



domésticos permiten autoorganizarse, dominar un universo propio, constituir un mundo íntimo, emocional y comunicativo.

Para los varones es problemática la construcción de la masculinidad, pues la misma se logra a través de la adquisición de bienes, la demostración de fuerza física o la intensa actividad sexual. La sociedad se ha encargado de que los hombres conciban que “[...] la longitud del pene, la potencia del chorro urinario, de la erección, de la eyaculación, se conviertan para él en la medida de su propio valor” (De Beauvoir, 1999: 52). Entonces, ¿qué significa ser varón en la sociedad patriarcal?. En Marqués y Osborne (1992) encontramos una respuesta interesante. Ser varón en la sociedad patriarcal es ser importante en dos sentidos, primero, porque las mujeres no son importantes, y segundo, porque comunica con lo importante, puesto que todo lo importante se define como masculino. El deshonor masculino puede llegar a ser considerado peor que la misma muerte (Castells y Subirats, 2007).

Llegado este punto, una de las lecturas obligadas del pensamiento social contemporáneo, es el ensayo *La dominación masculina* del sociólogo francés Pierre Bourdieu. El autor realiza un vasto acercamiento a los mecanismos que subyacen a la (casi) universal relación de dominio de los hombres hacia las mujeres. Esto lo demuestra con datos antropológicos de sociedades mediterráneas (con mayor énfasis Kabilia), de obras de Virginia Wolf y desde el propio psicoanálisis. La taxonomía macho/hembra –para Bourdieu– da al mundo un orden social con tanta fortaleza que funciona como un orden natural. Su lógica se relaciona con la discusión de las masculinidades globalizantes, aun cuando se le critica por centrarse en la importancia de una comprensión contextual de la investigación social.

El autor afirma que el dominio masculino es un ejemplo paradigmático de violencia simbólica. Reconoce en el orden simbólico instaurado sobre la diferencia sexual, el origen de la dominación masculina al inscribirse sobre lo biológico. Y, precisamente, este orden simbólico de la diferencia sexual instituye la violencia simbólica, encontrando su eficacia y confirmación en el comportamiento de las mujeres “mediante el amor fati que lleva a las víctimas a entregarse y abandonarse al destino que socialmente están consagradas” (Bourdieu, 2000: 5), agregando, además, que las mujeres *parecen disfrutarlo*, lo cual es una contradicción teórica evidente.

En su misma explicación de la violencia simbólica, es importante mencionar el concepto de *habitus* por su estrecha relación con la socialización. Aquí se refiere, a la confirmación de la dominación por parte de las mujeres con sus comportamientos: “Al ser fruto de la inscripción en el cuerpo de una relación de dominio, las estructuras estructuradas y estructurantes del *habitus* constituyen el principio de actos de conocimiento y reconocimiento prácticos de la frontera mágica que produce la diferencia entre los dominantes y los dominados, es decir, su identidad social, toda ella contenida en esta relación. Este conocimiento corporativo lleva a los dominados a contribuir a su propio dominio al aceptar tácitamente, fuera de toda decisión de la conciencia y de todo acto volitivo, los límites que le son impuestos, o incluso al producir o reproducir mediante su práctica los límites abolidos en el ámbito del derecho” (Bourdieu,

2000: 9). Las críticas desde el Feminismo, refieren a sus aparentes contradicciones teóricas en cuanto a las posibilidades de liberación de las mujeres de tal dominio. Tales contradicciones son manifiestas en su análisis sobre: la *autoexclusión y vocación de las mujeres*, la *libido dominandi*, la socialización diferencial que dispone a las mujeres a *sucumbir* ante la seducción del poder que ostenta el hombre, la *mujer objeto* (atañe una complicidad femenina y no un resultado histórico).

Así las cosas, lo que parecía prometedor para el Feminismo (el análisis de Bourdieu) culmina en desánimo. “pero esta visión distante que les hace percibir, así sea vagamente, el carácter ilusorio de la ilusión y sus apuestas, no tiene muchas posibilidades de estar en posición de aformarse en contra de la adhesión que se impone a ellas, al menos a favor de la identificación con las causas masculinas (...) es un programa tan utópico que está condenado a servir de tema de comedia (...) no podría, sin embargo, sobreestimarse la importancia de una revolución que busca trastocar, tanto en los espíritus como en la realidad, los principios fundamentales de la visión masculina del mundo” (Bourdieu, 2000: 34). Pero, a pesar de sus contradicciones, Bourdieu (2000) manifiesta que la masculinidad es parte de un imaginario construido socialmente y no una inherencia biológica, por ende la realidad es dinámica, se puede trastocar y así llegar a formas distintas de ser hombre que no presuponga la opresión femenina o masculina incluso.

Pero de las explicaciones sobre la masculinidad, es la orientación sociobiologista una de las principales corrientes que aborda su análisis. Para los diferencialistas o los que creen en un eterno masculino, el comportamiento humano se explica basándose en la herencia genética y en las neuronas. Seguidores de Darwin consideran que la condición humana es resultado de la evolución y adaptación. Por tanto, las teorías sociobiológicas sostienen que los sexos están para reproducirse y no para entenderse. “De gran asidero en el sentido común patriarcal, esta corriente consideraría que la condición de los hombres es innata y viene dada por los espermatozoides, así como la de las mujeres por los ovarios” (Menjívar, 2010: 24).

Siguiendo al autor, hay algunos esencialistas que plantean que la base de ser hombre radica en el falo y no en la genética ni los espermatozoides. Por ejemplo, Monick (1994) plantea que el falo es erección y no un pene flácido, es el falo el que abre la puerta a la profundidad masculina. Monick critica la literatura sicoanalítica, por haber ignorado al falo como fuerza originadora y como elemento esencial de la psique<sup>94</sup>. Seguidamente, menciona la experiencia vivida al descubrir a sus siete años de edad el falo de su padre: “recuerdo (...) el poderoso efecto que el incidente tuvo en mí. Ahora pienso que

---

<sup>94</sup> Según Monick (1994) la noción de psique viene de Carl Jung, psiquiatra, psicólogo suizo y figura clave en la etapa inicial del psicoanálisis y fundador de la escuela de psicología analítica. Jung afirma que el psiquismo es un sistema que se autorregula, es decir, existe un interjuego de compensación y complementariedad entre las diversas estructuras que lo forman. Nuestro psiquismo responde a los estímulos provocados por sensaciones internas, pero también a los provenientes del entorno. Para el autor la psique consta de tres partes: la conciencia, el inconsciente personal y el inconsciente colectivo. Así, la masculinidad sería un mundo interior esencial y no un producto externo, sería un producto social (Menjívar, 2010).

consideré la masculinidad de mi padre como una revelación (...) sé que la masculinidad estaba claramente presente ante mí" (Monick; 1994: 17). El autor ve al falo como una naturaleza sagrada, en donde para los hombres el falo es la imagen divina interior de la masculinidad. De ahí que el uso activo significa virilidad, de lo contrario disminuye la masculinidad. El falo lo han convertido en un símbolo psicológico y religioso, él mismo es quien decide, es autónomo, se gobierna por su propia ley o naturaleza interior y se presenta como un arquetipo en su esencia, los "hombres no pueden –por más que deseen lo contrario- hacer que el falo obedezca al ego. El falo tiene su propia mente" (Monick; 1994: 26). Este tipo de planteamiento presupone –siempre en línea de Menjívar (2010)- que el origen de la masculinidad quede fuera de una explicación cultural y lo ubica en este mundo interior-transpersonal.

Para Kimmel (1997), adquirir la identidad de género masculina indica un impulso de repudio hacia la madre, esto genera para los varones tres consecuencias:

- ✓ Lejanía con la madre y con ello la compasión y la ternura que podían encarnarse.
- ✓ Supresión de dichos rasgos de compasión y ternura, su posición indicaría la incompleta separación de la madre. La masculinidad nace de la renuncia a lo femenino, no de la afirmación directa de lo masculino, así la identidad masculina es tenue y frágil.
- ✓ Devaluación masculina de todas las mujeres, repudio de aquellos rasgos que el varón aprendió a despreciar, de ahí se origina el sexismo –según Kimmel (1997)- que Freud contribuyó consciente o no a descubrir.

Algunos aspectos anteriores coinciden con los cuatro elementos que utiliza Brannon (1976) para explicar la masculinidad dominante:

- ✓ No es asunto de afeminados.
- ✓ Es medida de poder (éxito, riquezas, etc.).
- ✓ Los hombres no lloran (vetan las emociones).
- ✓ Los hombres se atreven, se arriesgan, transpiran un aura viril, temeraria y violenta.

Para Badinter (1993) lo socialmente conveniente en la masculinidad es:

- ✓ Tener miedo a las mujeres.
- ✓ Tener miedo a parecer femenino (rasgos de ternura, pasividad, preocupación).
- ✓ Tener miedo a ser deseado por otro hombre.

La autora afirma que ser hombre significa "ser rudo, escandaloso, beligerante; maltratar y convertir a las mujeres en fetiches; buscar únicamente la amistad de los hombres pero odiar a los homosexuales; hablar groseramente; despreciar las ocupaciones de las mujeres. El primer deber de un hombre es: no ser mujer." (Badinter, 1993: 89). En tal sentido, la masculinidad tiene un precio muy alto. Hardy y Jiménez (2001) manifiestan que influye en la salud del varón, porque se corren riesgos, se somete a situaciones peligrosas y violentas. Sin olvidar que la morbilidad en el hombre es superior que en la mujer, debido al alcoholismo, la violencia psicológica y física. El hombre necesita que su vida se ilustre de hechos heroicos.

La masculinidad hegemónica es una posición siempre disputada. Es la masculinidad –según Connell (1995)- la que ocupa la posición hegemónica en las relaciones de género e implica cuatro dimensiones:

- ✓ Hegemonía: se acepta (en un momento histórico) una forma de masculinidad como el comportamiento socialmente valorado por sobre las demás.
- ✓ Subordinación: la masculinidad heterosexual excluye, oprime, repudia y convierte en ilegítima la masculinidad homosexual.
- ✓ Complicidad: se hacen alianzas entre los hombres al no poder cumplir con todos los imperativos del modelo hegemónico, así sostienen la subordinación y marginación de la mujer.
- ✓ Marginación: cruzan aspectos como la clase social y etnia para excluir otros grupos subordinados de esta hegemonía.

Como vemos, abordar la masculinidad es tan difícil como estudiar la feminidad. La construcción de la masculinidad y feminidad –a través de la socialización- pasa por un proceso de diferenciación y consolidación de roles y mandatos culturales de lo que es ser masculino o femenino, el estudio de uno u otro dista de ser una panacea, porque ambos términos se construyen conjuntamente y en cada uno se encierran una serie de características, estereotipos y roles que responden al totalitarismo del patriarcado. “Efectivamente, tanto la masculinidad, como la feminidad, son construcciones relativas, su construcción social sólo tiene sentido con referencia al otro” (Badinter; 1993: 25-26).

Pero tengamos en cuenta –aun cuando se generen más inquietudes- los argumentos que Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert (2001) han hecho sobre la feminidad y la masculinidad en el marco de la teoría *queer*. Las autoras afirman que el género es el mecanismo por el cual lo masculino y lo femenino se producen y se naturalizan, pero al mismo tiempo, el género podría ser el aparato perfecto por el cual tales términos se desconstruyen y desnaturalizan. Así, el mismo aparato que intenta instalar la norma, podría también socavar esa instalación, que ésta sea incompleta por definición.

Mantener el término “género” separado de la masculinidad y feminidad es salvaguardar una perspectiva teórica con la que podemos aportar la explicación de cómo el binomio masculinidad-feminidad agota el campo semántico de género. Nos refiramos al “género en disputa” o la “mezcla de género”, al “transgénero” o “género cruzado”, ya estamos sugiriendo que el género tiene una manera de ir más allá de esa naturaleza binaria. Así, la combinación de género con masculino/femenino, hombre/mujer, macho/hembra, representa la propia naturalización a la que la noción de género pretende adelantarse (Beck-Gernsheim; Butler; Puigvert, 2001: 22).

En tal sentido, las autoras advierten que insistir en el binomio hombre/mujer como vía exclusiva para entender el ámbito del género representa una función reguladora del poder, naturalizando lo hegemónico y desechando de antemano la posibilidad de su interrupción.

Para finalizar este apartado sin ánimo de suscitar discusiones, volveremos a mencionar que es posible que determinadas descripciones no se manifiesten tan explícitamente en países más desarrollados, porque han superado muchas

manifestaciones discriminativas del género femenino o masculino en un contexto claramente más desarrollado en cuanto al nivel de vida de las personas e indicadores socio-económicos y formas democráticas de gobierno mucho más favorables que en los países en vías de desarrollo. En los países occidentales han variado algunos estereotipos a través de toda la vigorosa lucha feminista que caracteriza al mundo occidental incidiendo mediante reformas o aprobaciones de las leyes en pro de la equidad de género. De ahí, que los discursos y prioridades en la búsqueda de reivindicaciones sean diferentes, porque mientras en países como España, se habla de la alta tasa de femicidios, de la violencia sexual, de la custodia compartida, de la transexualidad y su control social, de la pornografía en internet, de la reproducción y sexo en los discursos, de las formas preventivas de control como la prohibición de la prostitución, la homosexualidad o el aborto, etc., en países como Honduras, Nicaragua o El Salvador, aún se habla del acceso y control de recursos básicos como el agua, de la garantía de la salud de las mujeres y sus derechos sexuales y reproductivos, de la violencia doméstica, de la promoción, protección y garantía del derecho a la educación, de la cuota de participación social y política de las mujeres, de las reformas necesarias y aún no realizadas en el marco jurídico en cuanto a las demandas anteriores.

Contextos definitivamente asimétricos, pero con elementos en común, y, una clara necesidad de continuar la discusión y las acciones para un verdadero pacto social entre hombres y mujeres.

### **III. 3.1 DEL CUERPO, LA SEXUALIDAD Y EL PODER.**

El cuerpo es también un lugar cultural con significados de género  
Judith Butler

Como punto final del capítulo en cuestión, es importante presentar en este apartado, los aspectos conceptuales de la construcción de lo real en cuanto al cuerpo y a la sexualidad en términos de prácticas de poder y saber. Todo ello con la intención de incidir sobre las construcciones de nuestras representaciones e imaginarios sociales que hace la escuela específicamente, y la sociedad en general. En tal sentido, las preguntas centrales que perseguimos aquí son: ¿Qué es el cuerpo? ¿Qué es la sexualidad? ¿Cómo se construyen ambos? ¿Cómo y por qué se ejerce control y poder sobre los mismos?. Ello, con el objetivo de reflexionar sobre la necesidad de abordar dichos conceptos –especialmente en investigaciones como la nuestra- porque es precisamente del cuerpo, de la sexualidad y del poder de donde parten las diferencias de género.

En tal sentido, el estudio de la sexualidad conlleva un análisis de género porque en la construcción de la sexualidad influye la diferenciación biológica entre hombres y mujeres, puesto que los comportamientos se codifican a partir de esa diferencia y de los significados que cada sociedad constituye alrededor de la misma. Para ello, nos apoyaremos fundamentalmente de la siguiente referencia: Merleau-Ponty (1976), Baudrillard (1974, 1980), Butler (1982), Rubin (1984), Foucault (1987), Featherstone (1991), Bourdieu (1991), Laqueur



(1994), McDowell (2000), Vásquez (2000), Martínez (2004), Amorós y De Miguel (2005a).

Empecemos con el primer concepto haciendo referencia a McDowell (2000) cuando dice que un cuerpo es un lugar. En él se localiza la persona y resultan un tanto impermeables sus límites respecto a los demás cuerpos. La escala del cuerpo, como primer lugar físico de la identidad personal, es una construcción social. El autor argumenta que el lugar del cuerpo presupone una frontera social y física entre el yo y el otro(a), así, se crea un espacio personal que se añade al espacio literalmente fisiológico.

Para la antropóloga Douglas (1988) el cuerpo es un objeto natural moldeado por las fuerzas sociales. Y así divide el cuerpo en dos, el físico y el social, en donde éste último restringe la forma de percibir el primero. Categoriza a las propiedades fisiológicas del cuerpo como el inicio en que la cultura las media y las traduce en símbolos significativos, o sea, en un sistema de símbolos naturales. De ahí que el cuerpo sea un medio de expresión restringido, porque está sujeto a la cultura (mediatizado) y sujeto a la presión social que soporta (la expresa); se da una imposición de la situación social sobre el cuerpo y éste se convierte en un símbolo de la situación<sup>95</sup>.

La antropología e historia han sugerido cómo se moldea el cuerpo por la cultura, y desde la sociobiología –según Shilling (1993)- el cuerpo es considerado como una base biológica y presocial, en donde se fundan las superestructuras del yo y de la sociedad. Para los constructivistas el cuerpo pertenece a la cultura y no a una identidad biológica, de ahí que interpreten el cuerpo culturalmente en todo, aclarando que la biología no se excluye de la cultura, sino que está implícita. “La suposición de que la biología no pertenece a la cultura fue, durante mucho tiempo, una de las razones por las que los teóricos sociales descuidaron el cuerpo como objeto de estudio” (Martínez, 2004: 128).

Para Turner (1994) ese descuido académico se debe –por un lado- a que la teoría social heredó el dualismo cartesiano, por tanto, la prioridad era la mente y sus propiedades de conciencia y de razón sobre sus propiedades de emoción y pasión. La sociología clásica evitaba las explicaciones del mundo social que consideraba el cuerpo humano; se centró en el ser humano como creador de signos y significados. La preocupación sociológica por el orden social e historicidad en sociedades modernas no parecía involucrar el cuerpo, sólo referente a lo ontológico. El yo-sociedad o su estructura en lugar de la naturaleza-cultura era la preocupación de la sociología. Y por otro lado, el descuido académico se debe a que el cuerpo fue tratado como un fenómeno natural y no social, por tanto, no era un objeto legítimo de una investigación sociológica. Aunque son la historia y la antropología las ciencias que han

---

<sup>95</sup> La autora usa el ejemplo de la risa. La risa es una función fisiológica que inicia en la cara pero afecta todo el cuerpo. Pero la situación social impone el grado en que el cuerpo puede o no reír. Sin restricciones, el cuerpo ríe en voz alta, se expresa simbólicamente y se convierte en ese símbolo de la situación. Si se está en un lugar tradicional, habrá una formalidad y mayor presión ejercida sobre el cuerpo.



influido más en legitimar el cuerpo como objeto de estudio social. El cuerpo tiene historia y ésta lo ha respaldado como objeto esencial de la teoría social.

Al respecto, Elías (1988) señala las formas en que nuestras experiencias modernas y comprensión sobre el cuerpo son históricamente específicas, que surgen de los procesos sociales y psicológicos que se remontan al siglo XVI. Examina además, los desarrollos históricos y analiza específicamente cómo la concentración del poder en la aristocracia y cortes reales sirvieron para frenar la violencia entre grupos y personas, induciendo a un mayor control social de las emociones y una mayor conciencia de cada persona como individuo en un cuerpo. Es así como los nuevos códigos de conducta promovieron la creencia de que el éxito o fracaso propio dependían del buen comportamiento; en tal sentido, el cuerpo se muestra como portador de la posición social<sup>96</sup>.

Desde otras perspectivas de abordaje del cuerpo, Douglas (1991) considera al cuerpo como un sistema de clasificación primario para las culturas y por el cual el mismo se representa y se manejan las definiciones de orden/desorden; y Mauss (1973) afirma que la forma del cuerpo lo da la cultura y, a las formas en que las personas usan sus cuerpos en diversas sociedades, las denomina técnicas corporales. Dichas técnicas del cuerpo son relevantes para la socialización del ser humano en la cultura y mediante ella y el cuerpo, la persona conoce la cultura y vive en ella.

Si bien es cierto que la historia y antropología han insistido en cómo el cuerpo se moldea por la cultura, debemos mencionar que aunque los teóricos sociales clásicos han ignorado o reprimido el cuerpo, la teoría social feminista ha influido fuertemente en la reevaluación de la importancia del cuerpo en la teoría social en general. Los estudios de Foucault contribuyeron a una sociología del cuerpo y los estudios de Baudrillard y Bourdieu se enfocan en el análisis de clase y consumo. Para Martínez (2004), Goffman (1971) y Merleau-Ponty (1981) desde su perspectiva interaccionista y fenomenológica han producido una conciencia sociológica de la significación simbólica del cuerpo en el orden interactivo, teniendo en cuenta el discurso del lenguaje corporal en el análisis del comportamiento microsocial y destacando por último, el papel de la ciencia y la tecnología sobre el futuro de los cuerpos.

Pareciera que el nuevo interés que despierta el cuerpo se relaciona con los cambios sociales, los cambios en el modo de producción y formas de relación, así como la emergencia de nuevas formas de dominación. Entre las razones que han presupuesto un despertar en el interés que se tiene sobre el cuerpo hoy día, encontramos el desarrollo del pensamiento feminista: cuyos movimientos denuncian el fetiche corporal, el determinismo del cuerpo sexuado, etc.; el incremento de una cultura consumista del cuerpo como mercancía: siendo el cuerpo el medio esencial de producción y distribución en

---

<sup>96</sup> Martínez (2004) aclara que en la cultura contemporánea este tema ha sido investigado por Bourdieu y hace referencia –dentro de la escuela historiográfica francesa- a los estudios de Ariés (1987) sobre la infancia, quien aborda las vestimentas y el cuerpo representado en los lienzos, sobre todo su tamaño. También menciona los estudios sobre el amor y el sexo de Flandrin (1984) y el estudio de Sauvy (1972) sobre la historia del control de la natalidad.

las sociedades de consumo. Tal como plantean Baudrillard (1974) y Featherston (1991), el mantenimiento, reproducción y representación del cuerpo pasan a ser temas centrales en la sociedad de consumo. Este planteamiento ha tenido un gran impacto sociológico porque se considera que la lógica social del consumo es una lógica de consumo de signos, siendo el cuerpo un objeto de consumo y aparece como signo de la liberación sexual, lo cual presupone inversiones narcisistas, físicas, eróticas, etc.

Baudrillard (1974) intenta demostrar que en las sociedades modernas, sus estructuras de producción y consumo, provocan una doble representación del cuerpo, por un lado, como forma de capital (forma de inversión) y por otro lado, como fetiche (signo social). Esto significa que para el autor el cuerpo funciona siguiendo las leyes de la economía política del signo, la persona se ve a sí misma como un objeto, un objeto bello, poseído, manipulado y consumido que se instituye en un proceso económico de rentabilidad.

En todas partes el espejismo del cuerpo es extraordinario. Es el único objeto sobre el que concentrarse, no como fuente de placer o de sexo, sino como objeto de responsabilidad y desolado esmero, con la obsesión del alojamiento y de la contraprestación, signo y anticipación de la muerte, a la cual nadie sabe dar ya otro sentido que el de la preservación (Baudrillard, 1990, citado en Madrid, s/d: 1).

Sin embargo, Featherstone (1991) define el cuerpo interior (*inner body*), el cual debe funcionar bien, estar sano y en forma; y el cuerpo exterior, donde la apariencia (*outer body*) debe ser cuidada. Siendo así, el cuerpo es un signo, un mensaje que representa a su dueño (a). En este punto Martínez (2004) manifiesta que ya no importa la felicidad propia o autoestima individual, sino la proyección que tienen los demás sobre sí mismos (as).

Todo ello prueba que el cuerpo se ha convertido en un objeto de salvación. Y se constituye un proceso de «sacralización» sobre el cuerpo como valor exponencial. Pero lo más importante en todo este proceso es que el cuerpo parece haber sustituido al alma como objeto de salvación. La propaganda y la publicidad se encargan continuamente de recordarnos que tenemos un solo cuerpo y que hay que salvarlo y cuidarlo (Martínez, 2004: 139).

Giddens (1995) considera que la reflexividad del yo, junto con la influencia de los sistemas abstractos, afecta a los procesos psíquicos y al cuerpo. Éste último es cada vez menos un dato extrínseco cuya función se da desde fuera de los sistemas internamente referenciales de la modernidad y se activa también él de forma refleja. “Lo que podría parecer un movimiento general hacia el cultivo narcisista de la apariencia corporal es, de hecho, expresión de un interés mucho más profundo por “construir” y controlar el cuerpo” (Giddens, 1995: 16).

Volvamos, ahora, a uno de los sociólogos más relevantes de mediados del siglo XX que acuña el término *habitus*<sup>97</sup> en su teoría para superar el carácter

---

<sup>97</sup> El autor por “habitus” entiende las formas de pensar, obrar y sentir que están originadas por la posición que ocupa una persona en la estructura social. Refiere al conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Tales

disyuntivo del subjetivismo u objetivismo, Bourdieu, critica a los que no reconocen la relación dialéctica entre las estructuras sociales y el agente. Afirma que los objetivistas imponen estructuras y reglas materializadas que son independientes del agente y de la práctica, y olvidan la genealogía histórica-social de esas reglas, a la vez, promotoras de modelos de subjetividad.

En tal sentido, el autor brinda otro análisis sociológico de la corporeidad, en donde integra el cuerpo y sus diversos usos en un esquema explicativo global, relacionando de forma determinista, las condiciones sociales de existencia, el habitus y las prácticas, el gusto y el estilo de vida. De ahí que elabora un espacio social objetivo y lo estructura en tres componentes básicos de la clase social (el capital económico, el capital cultural y el capital social), a través de los cuales define las diversas prácticas de los estilos de vida diferenciados. Es así como se demuestra que los espacios de preferencias corporales como los alimenticios, higiénicos y deportivos, la talla, el peso, los gestos, etc., se organizan según el volumen propio de dichos componentes, donde la actitud corporal propia revela el habitus, y por ende, la clase social a la que se pertenece. “El *gusto corporal* dependerá de la idea que cada clase se hace del cuerpo, de las categorías que emplea para evaluarlo y de los efectos que utiliza sobre el mismo. El *gusto corporal* contribuye hacer el *cuerpo de clase*. El cuerpo es una de las formas más objetivas de expresar el gusto de clase, tanto a través de su apariencia, de sus dimensiones, como en la manera de tratarlo. Y todo ello es revelador de las disposiciones más profundas del *habitus*” (Martínez, 2004: 141).

Por tanto, Bourdieu considera que el cuerpo es un producto social porque del mismo se hace una lectura social entre cuerpos distinguidos y cuerpos vulgares. El habitus como perspectiva teórica y metodológica es útil para comprender el cuerpo vestido como resultado de cada práctica corporal en un contexto determinado. La soltura o torpeza de cada movimiento corporal no es igual entre las clases sociales, se trata de una comparación entre el cuerpo real y el cuerpo ideal. Para el autor, el vestir no es un producto de las fuerzas opresivas ni de la acción, sino del determinismo y voluntarismo, es decir, uno es “libre de moldearse”. Elegir el vestir se define dentro de un contexto específico, pero la moda influye en las elecciones y éstas a su vez se dan en el marco de las experiencias vividas de las personas, de la clase, etnia, edad, profesión, entre otras. Se trata de una negociación práctica y diaria entre la moda como sistema estructurado, la condición social de la vida diaria (clase, género) y las normas legitimadas que rigen situaciones sociales particulares. En consecuencia, el habitus<sup>98</sup> improvisa y se adapta a estas condiciones, de

---

esquemas están socialmente estructurados, se conforman a lo largo de la historia de cada sujeto y supone la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el actor social se ha conformado como tal. Y al mismo tiempo, son estructurantes, son las estructuras a partir de las cuales se producen las percepciones, pensamientos y acciones del actor(a). Por ello, el habitus crea una vinculación entre el autor y la estructura social, es decir, la forma de vivir en nuestros cuerpos se estructura por nuestra posición social en el mundo, más claramente, por nuestra clase social.

<sup>98</sup> Bourdieu manifiesta que la noción de habitus -como un conjunto duradero y portátil de disposiciones- presupone cierto sentido de acción permitiendo ver el vestir como un intento personal de adaptación a eventos, circunstancias, etc., y reconoce las influencias estructurales del mundo social primero, y segundo, de la acción de las personas al decidir qué vestir.

ahí que el mismo impida conocer de antemano el producto de dicha interacción/negociación.

Es interesante también la reflexión que desarrolla Brohm (1975) sobre la condición política del cuerpo, quien considera que en la actualidad el humanismo del cuerpo es una expresión de las exigencias capitalistas, puesto que el ser humano seguirá siendo un apéndice de la máquina ya que la lógica del rendimiento determina la lógica del cuerpo. Este planteamiento que hace el autor -desde el materialismo histórico y como sociólogo crítico del deporte- refleja la existencia de un proceso doble de sublimación represiva o de sometimiento de las personas a través de la represión de los instintos, donde las satisfacciones como el erotismo, ejercicio corporal y exhibicionismo del cuerpo son satisfacciones sustitutas integradas en el orden establecido. El autor se refiere a elementos pseudoliberadores como un opio nuevo y que no modifican la condición fundamental que presupone la libertad de las personas (única filosofía vital posible para quienes carecen de futuro). Martínez (2004: 133) cataloga lo anterior como una “visión onnipotente del aparato capitalista, en la que el cuerpo es fuente de explotación, manipulado por falsas técnicas de la felicidad, entre las cuales se encuentran el culto al cuerpo y al ejercicio físico”.

Ampliando el panorama, Markides y Mindel (1987) analizaron el cuerpo desde la demografía. Aseveran que los cambios demográficos que suponen la vejez y la dinámica de la medicina moderna elevan el significado de la corporeidad. La medicina natural, la homeopática y aromaterapia presuponen una relación nueva con el cuerpo y han redefinido el concepto de envejecimiento y enfermedad. En la actualidad, el envejecimiento de poblaciones ha pasado a ser de interés político y económico internacional debido a razones económicas (costo de jubilación, seguro social, asilos, etc.) que se consideran negativas para el mercado laboral.

Otro enfoque destacable sobre el cuerpo es el de Merleau-Ponty (1976), en el que el yo se ubica en el cuerpo, que a su vez se sitúa en el tiempo y espacio<sup>99</sup>; nuestros cuerpos no sólo son el lugar desde el que se experimenta el mundo, sino que a través de ellos llegamos a ser vistos en él. El concepto sobre la naturaleza dialéctica del cuerpo-yo de Merleau-Ponty, permite analizar la unidad del cuerpo y del yo, y estudiar cómo se da su mutua constitución. El vestirse presupone diferentes grados de conciencia respecto a lo que pensamos sobre el cuerpo y cómo lo presentamos. Nuestros cuerpos se miran como objetos, y de ello tenemos conciencia en espacios concretos y –sobre todo- públicos. Y en otros espacios –como el doméstico- no pensamos en nuestros cuerpos como objetos de contemplación. Esta sintonía con el cuerpo y con la conciencia corporal como objeto en espacios públicos coincide con el

---

<sup>99</sup> Debemos mencionar que la ergonomía es tal vez la única disciplina que estudia exclusivamente los cuerpos en el espacio. Estudia el diseño, la maquinaria y mobiliario que se acoplan al cuerpo “estándar” y a su vez cómo se adapta ese cuerpo a ciertos espacios. También desde las ciencias sociales hay interés por los cuerpos en el espacio, pero enfocados a la clase, estatus, etnicidad, sexualidad y aceptación o exclusión por parte de un grupo. Los científicos sociales no suelen plantearse asuntos sobre multitudes y los factores de aglomeración.

centro del escenario de Goffman (1971), quien asevera que en los espacios públicos estamos en primer plano, y en el espacio doméstico estamos entre bastidores.

Esto significa que el tiempo y espacio ordenan el sentido del yo en el mundo y las relaciones con el resto de las personas, así como el cuidado de nuestros cuerpos. Martínez (2004) ejemplifica con Occidente, cuando afirma que la práctica diaria del vestir implica ser consciente del tiempo, ya que la moda ordena la experiencia del yo y del cuerpo en el tiempo, organizados en dos temporadas, primavera-verano y otoño-invierno, así como también las revistas de la moda congelan el flujo de las prácticas diarias del vestir y lo ordenan en categorías (pasado, presente, futuro). “La sociología del vestir y las prácticas de la industria de la moda pueden utilizar estos términos fenomenológicos para ver cómo la experiencia de cuidar y presentar el cuerpo está social y temporalmente constituida” (Martínez, 2004: 135).

Es así como el feminismo ha deconstruido los argumentos de Bourdieu, para quien el cuerpo sexuado es un objeto natural y biológicamente preconstruido. El sociólogo francés contribuye y desarrolla la comprensión del significado social de los cuerpos y cómo se emplazan físicamente en el espacio. Volvemos a mencionar entonces, que el autor distingue la clase que se manifiesta en las posturas, gestos, expresiones faciales y voz. De ahí acuña el concepto de hexis para describir la relación entre el mundo social y su inscripción en los cuerpos. El concepto se refiere también a cómo convive la persona o grupos con sus cuerpos, cómo lo presentan el resto y cómo lo mueven o le encuentran un espacio; las distinciones sociales –acuña Bourdieu (1991)- están insertas en gestos que parecen automáticos o técnicas que parecen insignificantes del cuerpo: forma de caminar, sonarse la nariz, la forma de comer o de hablar.

Desde el punto de vista del autor, se ha reconocido el cuerpo y los órganos sexuales como producto de un trabajo social de construcción. No es el *falo* o la ausencia de él el fundamento de la visión androcéntrica, sino que esa visión, el estar dividida en los géneros relacionales masculino/femenino, instituye el falo como símbolo de la virilidad de lo masculino, y la diferencia en el fundamento objetivo de la jerarquización. Para el autor estas estructuras dominantes respecto del sexo, la etnia, la cultura o la lengua que ya están somatizadas, como ley social incorporada, no pueden ser anuladas por medio de la voluntad o la toma de consciencia liberadora; pues ya están inscritas en los cuerpos. Incluso pueden sobrevivir mucho tiempo luego de la desaparición de sus condiciones sociales de producción.

En ese orden de cosas, para McDowell (2000) los cuerpos no pueden entenderse como objetos ahistóricos, naturales o preculturales, porque los mismos están marcados e inscritos por las presiones culturales externas y son a la vez en sí mismos producto y efecto directo de la propia constitución social de la naturaleza. La autora cita a Grosz (1994) quien añade que no se trata de que los cuerpos adopten representaciones que se adecuan a imperativos sociales, culturales o históricos, conservando a su vez su esencia, sino de que todos esos factores producen un determinado tipo de cuerpo.



El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados (Preciado, 2002: 33).

Cuando el cuerpo es concebido como un locus cultural de significados de género –según Butler (1982)- deja de estar muy claro qué aspectos de este cuerpo son naturales o cuáles carecen de impronta cultural.

Veamos ahora las críticas y análisis que sobre el cuerpo femenino y masculino encontramos, desde su invisibilización, dominación, subordinación, utilitarismo y control. La teoría feminista ha criticado y denunciado la utilización del cuerpo de las mujeres como objetos, signos y mercancías en la sociedad contemporánea. Beauvoir (1999) critica la manipulación del aspecto físico de la mujer y su utilización como un objeto erótico perfecto. La autora feminista sostuvo que la cultura masculina identifica a la mujer con la esfera del cuerpo y al hombre lo reserva del privilegio de la identidad no corporal (el género no es la única diferencia social que se construye a partir de la identidad del cuerpo).

El cuerpo masculino —apunta Laqueur— puede seguir siendo la norma del juego de la significación, pero es una norma cuyo *estatus* está socavado por su impenitente inconstancia histórica. El objetivo del autor es mostrar cómo la biología de la jerarquía en la que hay un sexo único, una biología de la inconmensurabilidad entre dos sexos, y la idea de que no hay una diferencia sexual públicamente relevante, o de que no hay sexo, han restringido la interpretación de los cuerpos y las estrategias de la política sexual durante casi dos mil años (1994).

El propio Estado (sea de cualquier nación), a lo largo de la historia, ha utilizado mecanismos y leyes que regulan y controlan los cuerpos femeninos; dado que de lo contrario enfrentaría un supuesto desorden y convulsión social, no pocas veces se ha recurrido a justificar tales leyes y normas con filosofías políticas.

El cuerpo femenino ha sido ignorado por los teóricos de la ilustración, quienes lo naturalizaron y lo teorizaron como falta o ausencia. La teoría feminista es la que plantea el cuerpo de la mujer como objeto de análisis teórico; el descuido por parte del feminismo –en sus inicios- fue ignorar el cuerpo masculino y mantenerlo en el lugar de la norma. Hoy día, los estudios “han construido una teoría del cuerpo como superficie inscrita por los usos sociales, convirtiéndolo (tanto para el hombre como para la mujer) en un objeto problematizado, espacial y temporalmente variable, y con ello han abierto un campo muy rico para el análisis geográfico y el trabajo interdisciplinar” (McDowell, 2000: 106).

El historiador y filósofo francés Michel Foucault aborda en sus escritos la corporeidad y su relación con el poder. Pero su explicación es problemática desde el feminismo porque el autor no analiza el género ni explica como el cuerpo se ve manipulado por el poder. En tal sentido, la feminista McNay (1992) plantea que el género es la diferencia primordial entre los cuerpos, y que el poder no es equitativo respecto a los cuerpos masculinos y femeninos. El hecho de que el Estado –en muchos países- prohíba el aborto encarna la más clara intervención directa en el cuerpo femenino. En los países de América



Latina se agrava lo anterior con la fuerte influencia y poder del catolicismo en las políticas públicas, sociales y educativas. La laicidad en el Estado y en las sociedades latinoamericanas es un sueño aún lejano en la praxis diaria.

La mujer ha sido víctima de su propia existencia, ha sido excluida de la “ciencia” e invisibilizada durante la historia de la humanidad, y además, ha sido vetada de la gestión y del control de su propio ser, de su propio cuerpo. La mujer tiene un cuerpo pero la misma no lo posee, ni lo controla, durante la historia todos «los demás» la han poseído, la han manejado, la han determinado, convirtiéndola en un objeto intercambiable. No olvidemos que las concepciones<sup>100</sup> que sobre el cuerpo se han tenido a lo largo de la historia han sido variadas y poco favorables para las mujeres.

Sin duda, en el capítulo de las supersticiones reproducidas por la influencia hegemónica del referente masculino, en el siglo XVIII no se concebía que una mujer pudiera concebir un hijo habiendo llegado al orgasmo. Se creía que el orgasmo era innecesario para la concepción, que la mujer no necesitaba tener placer para concebir e, incluso, no necesitaba estar consciente en el acto sexual (Laqueur, 1994). A finales de la Ilustración, la ciencia médica dejó de considerar el orgasmo femenino como un hecho importante para la generación. Se apuntó la posibilidad de que las mujeres no se preocuparan por las sensaciones sexuales, por lo que la presencia o ausencia del orgasmo se convirtió en un indicador biológico de la diferencia sexual.

Por ejemplo, la conservación de la virginidad en el matrimonio como imposición, el comercio de las hijas (os) para saldar deudas, o como forma de aliviar problemas económicos, demuestra el valor otorgado a los cuerpos humanos. En palabras de Baudrillard,

Toda la historia actual del cuerpo es la de su demarcación, de la red de marcas y de signos que lo cuadriculan, lo parcelan, lo niegan en su diferencia y su ambivalencia radical para organizarlo en un material estructural de intercambio/signo, al igual que la esfera de los objetos, y resolver su virtualidad de juego y de intercambio simbólico (que no se confunde con la sexualidad) en una sexualidad tomada como instancia determinante; instancia fálica, toda ella organizada en torno al fetichismo del falo como equivalente general. Es en este sentido que el cuerpo es, bajo el signo de su “liberación”, considerado dentro de un proceso cuyo funcionamiento y estrategia son los mismos de la economía política (Baudrillard, 1980: 117).

Pero es el cuerpo femenino –siguiendo al autor- el objeto más bello, y, además, aparece como la piedra de toque de la economía política del cuerpo. Este cuerpo desvelado (en sus formas de erotismo) obviamente es la emergencia del falo, del objeto fetiche, es un gran trabajo de simulación fálica y a la vez de castración. “De la profusión de las imágenes al ritual minucioso del *strip-tease*, el poderío liso y sin falla del cuerpo femenino desplegado actúa como cartel fálico, poder medúsico en una exigencia fálica sin tregua (aquí se halla la

---

<sup>100</sup> Es aún sorprendente creer que existió un planteamiento que concebía la vagina como pene interior, los labios como el prepucio, el útero como escroto y los ovarios como testículos.

profunda afinidad imaginaria entre la escalada erótica y la del desarrollo productivista)” (Baudrillard, 1980: 120).

En esta línea, también Dworkin (1974), plantea que no hay ni una sola parte del cuerpo femenino que no se haya tocado o alterado en nuestra cultura. De los pies a la cabeza, todas las zonas del cuerpo de la mujer se han modificado en un proceso continuo, repetitivo y vital para la economía. Esencia de la diferencia hombre/mujer y realidad física y psicológica más inmediata del ser mujer. La mujer invierte tiempo, dinero y energía en ceñirse, depilarse, pintarse, etc. Cuando se dice que los travestidos crean una caricatura de la mujer en sus maquillajes, es erróneo. Los travestidos han penetrado en el núcleo mismo de lo que significa ser mujer, una construcción romántica.

Al respecto encontramos -en Tseelon (1995)- cinco paradojas que construyen la corporeidad femenina y aprisionan y penalizan a las mujeres.

- ✓ La paradoja de la modestia: la mujer como seductora, pero dicha seducción es castigada.
- ✓ La paradoja de la duplicidad: la mujer como artificio, pero es marginada por su falta de consistencia y autenticidad.
- ✓ La paradoja de la visibilidad: la mujer como espectáculo, pero invisible culturalmente.
- ✓ La paradoja de la belleza: la mujer es hermosa, pero fea.
- ✓ La paradoja de la muerte: la mujer es la muerte, y la defensa contra ella.

Aunque en la actualidad, el cuerpo está sujeto a fuerzas sociales distintas a las que se experimenta en sociedades tradicionales, aún vivimos en una situación en la que el cuerpo femenino está sometido a presiones extenuantes que la obligan a verse físicamente de una determinada manera, a indumentarias concretas para lucir al paso. Somos testigos diariamente de los anuncios publicitarios que bombardean a la mujer diciéndole cómo debe verse físicamente, lo que debe vestir para lucir bien, cuánto peso debe bajar o subir, etc. No cabe la menor duda de que se ha comercializado el cuerpo de la mujer y han impuesto un prototipo de mujer bella (haciendo que las mujeres se sientan incómodas con sus figuras); “(...) los discursos contemporáneos sobre la salud y la imagen vinculan al cuerpo y a la identidad y sirven para promover ciertas prácticas de cuidados corporales típicas de la sociedad contemporánea” (Martínez, 2004: 148). Tal como esboza Madrid (s/d), luego de años de fobia a la representación de la corporeidad, hoy día es objeto de consumo cotidiano, cuyo eslogan es: trae tu cuerpo y lleva el que deseas.

Baudrillard (1980) asegura que el juego del cuerpo se desvanece ante el juego de los modelos, pero hace desvanecer a su vez el juego del vestido. Es así como se da la pérdida del carácter ceremonial del vestido (conservado hasta el siglo XVIII), ligado al uso de los signos en cuanto signos. “Corroído por los significados del cuerpo, por esa transaparición del cuerpo como sexualidad y como naturaleza, el vestido pierde esa exuberancia fantástica que tenía desde las sociedades primitivas. Pierde su fuerza de máscara pura, queda neutralizado por esa necesidad de tener que significar el cuerpo, se vuelve una razón” (Baudrillard, 1980: 111-112).

Agrega además, que el cuerpo queda neutralizado en dicha operación y pierde su fuerza de máscara, que tenía en el atavío y en el tatuaje; ya no juega con su propia verdad que es al mismo tiempo su línea de demarcación, su desnudez.

En el atavío, los signos del cuerpo juegan, mezclados abiertamente con los signos del no-cuerpo. Más tarde, el atavío se convierte en vestido, y el cuerpo se convierte en naturaleza. Se establece otro juego –la oposición del vestido y el cuerpo–, designación y censura (la misma fractura que entre significante y significado, el mismo juego de desplazamiento y de alusión). La moda en realidad comienza con esta división del cuerpo rechazado y expresado de modo alusivo, y es ella también la que la elimina en la simulación de la desnudez, en la *desnudez como modelo de simulación del cuerpo*. Para el indio<sup>101</sup>, todo el cuerpo es rostro, es decir, promesa y proeza simbólica, al contrario de nuestra desnudez, que no es más que instrumentalidad sexual (Baudrillard, 1980: 112).

El autor advierte que esta realidad del cuerpo como sexo escondido se ha confundido con el cuerpo de la mujer. El cuerpo oculto es femenino, no en el sentido biológico sino mitológico. Moda y mujer –desde la era burguesa y puritana– revelan una doble catalogación, la moda en un cuerpo escondido y la mujer en un sexo rechazado. Baudrillard precisa que no existía esta conjunción al menos hasta el siglo XVIII y desaparece de a poco en las sociedades contemporáneas. “Cuando se alza, como para nosotros, ese destino de sexo escondido y de verdad prohibida del cuerpo, la afinidad de la mujer y la moda cesa progresivamente<sup>102</sup>; la moda se generaliza y resulta cada vez menos el patrimonio de un sexo o de una edad” (Baudrillard, 1980: 112-113). Añade, que no es un progreso ni una liberación, la misma lógica opera siempre. Si la moda se generaliza y abandona el soporte exclusivo de la mujer para abrirse a todos, es debido a que el veto sobre el cuerpo también se generaliza bajo una sutileza de represión puritana; bajo la forma de desexualización general. Lo anterior se debe a que el cuerpo sólo era fuerte potencial sexual en el rechazo, aparecía como una exigencia cautiva. Al estar librado de los signos de la moda y desencantado sexualmente, se convierte en maniquí.

Y el maniquí es todo sexo pero sin cualidades, la moda es su sexo. En la moda es donde el sexo se pierde como diferencia y se generaliza como referencia y simulación. Todo es sexualizado, ya nada es sexuado. “Masculino y femenino también re-encuentran, una vez perdida su singularidad, la oportunidad de una segunda existencia ilimitada. Solamente en nuestra cultura, la sexualidad impregna en tal forma todas las significaciones, y es porque los signos, por su lado, han invadido toda la esfera sexual” (Baudrillard, 1980: 113).

---

<sup>101</sup> Baudrillard (1980) afirma que para el indio los cuerpos se miran e intercambian sus signos, mediante una relación incesante y no a partir de una ley del valor ni de una apropiación privada de la persona. Y para nosotros, el cuerpo se encierra en sus signos, y su valor se da al calcular sus signos intercambiados bajo la ley de la equivalencia y reproducción del individuo(a) (no se suprime en ese intercambio, sino que especula). Así, se da un pleno fetichismo, a través del valor que concede a su cuerpo, es él –y no el indio– quien está fetichizado por la ley del valor.

<sup>102</sup> Baudrillard reconoce otras razones sociales e históricas de dicha afinidad (marginalidad o relegación social de la mujer). Aún así, lo anterior no es diferente, el rechazo social y aura sexual maléfica se confunden siempre en las mismas categorías.

Ampliando el panorama, Warner (1985) afirma que el cuerpo es el mapa en que representamos nuestros significados, desde la pornografía, la publicidad o revistas, el cuerpo de la mujer aparece con mayor frecuencia. El hombre es representado a sí mismo como individuo, pero la mujer atestigua la identidad y el valor de algo o alguien más.

Tal como arguye Butler (1982), no hay un ser sin un cuerpo. El cuerpo es mucho más que una marca biológica, es el primer lienzo en el que se inscriben los códigos de género. El cuerpo se convierte en un espacio signado por señales portadoras de nuestro lugar y nuestro género. El cuerpo deja de ser ese espacio neutro para construir a la persona genéricamente; somos mujeres y hombres en la medida en que decoramos el propio cuerpo. El cuerpo -como espacio simbólico- presupone una fricción entre los que consideran la masculinidad y la feminidad como un ordenamiento de características en el marco de lo biológico, y quienes restan valor a su materialidad frente al cúmulo de significados que se entretajan acerca de las diferencias de género. Sin embargo, estar cerca de una lógica que reconoce la centralidad de la cultura y de la historia en la construcción de identidades de género, permite observar que las prácticas sociales llegan a permear las definiciones, los usos y las significaciones corporales de las personas en función de su diferencia sexual, mucho más allá de su distinción hormonal y reproductiva.

Hasta aquí hemos intentado mostrar las diversas definiciones que encontramos sobre el cuerpo, así como la invisibilidad y control que se han tenido sobre éstos, pero no sólo los cuerpos –mayormente los femeninos- han sido objetos de regulación: la lógica es ésta: si el cuerpo es controlado, entonces la sexualidad también lo será. La sexualidad es una categoría que ha sido determinada por el Estado, la Iglesia y la sociedad en general. Es producto de los seres humanos, es construida socialmente y no tiene carácter natural como se ha afirmado en el transcurso de la historia.

La sexualidad ha sido controlada de diversas maneras, por ejemplo, en la Europa del siglo XIX la prostitución estaba autorizada a través de la legislación por el Estado, siempre y cuando la misma se diera dentro de los burdeles; la prostitución que se daba fuera de los prostíbulos estaba prohibida. El burdel le permitía al Estado normar a las mujeres, llevar registros, hacerles chequeos médicos para controlar las enfermedades de éstas mediante el aseo y visitas periódicas a un hospital exclusivo para las mujeres «públicas».

La municipalidad (entidad estatal) declaraba que los burdeles no se debían cerrar porque se propagarían sus males y se extenderían hacia la gente honesta como una epidemia, y planteaba que los burdeles no debían ser ubicados en las afueras de la ciudad. “La principal preocupación de los legisladores de la prostitución de finales del siglo XIX fue la proliferación de enfermedades venéreas y el control de los cuerpos de estas mujeres anormales” (Carla, 2004: 7). Según las reglas, las prostitutas sólo podían salir de los burdeles durante el día, y comportarse con la mejor conducta posible. La movilidad de las prostitutas estaba restringida por la Ley y se cumplía con cierta regularidad. La policía se encargaba de abastecer los burdeles de mujeres prostitutas clandestinas, la dirección de la policía decidía a qué burdel

las asignaba. Para las prostitutas, estar fuera del control del Estado significaba inseguridad y desprotección frente a determinados abusos y maltratos (Carla, 2004).

Pero también en el espacio privado, donde se encontraban las mujeres «normales», el Estado jugó un rol significativo. El gobierno liberal consideraba el matrimonio como único medio moral de poder fundar una familia (Carla, 2004). Las mujeres casadas que dejaban al esposo de manera clandestina eran capturadas y devueltas a éstos por las autoridades. Aquellas mujeres que no deseaban el cautiverio, que fueron trasgrediendo los márgenes de lo admitido y que se comprometían con sus parejas sin haberse casado previamente, eran penalizadas por el Estado liberal, por la Ley y por la opinión pública y las costumbres.

En el siglo XIX, siempre en Europa, se hicieron campañas educativas y políticas para alentar la castidad, eliminar la prostitución, reprimir la masturbación, se atacó la literatura obscena, los desnudos en pinturas, el aborto; se aprobaron leyes contra la obscenidad, contra los homosexuales, lesbianas y las prostitutas con el argumento de que eran una amenaza para la seguridad social.

“La oposición de derechas a la educación sexual, a la homosexualidad, a la pornografía, al aborto y al sexo prematrimonial pasó de los márgenes al centro de la escena política después de 1977” (Rubin, 1984: 127). Se establecieron leyes y disposiciones administrativas que dificultaban a los adolescentes obtener anticonceptivos o abortar en el caso de las mujeres. Las conductas eróticas o las prácticas sexuales que se salían del molde aceptado socialmente eran consideradas negativas y sólo se justificaban las relaciones sexuales si se trataba de un matrimonio, del amor o de la reproducción.

Si bien Foucault (1987) cree en la posibilidad de que la intervención de la iglesia en la sexualidad conyugal haya perdido insistencia desde hace 200 años, por otra parte se muestra convencido de que la medicina ha entrado con fuerza en los placeres de la pareja. Se ha inventado la patología orgánica, funcional o mental (nace de las prácticas sexuales incompletas), ha clasificado las formas anexas de placer, integrándolas al desarrollo y las perturbaciones del instinto. Pero el autor plantea que la indulgencia o represión no es lo importante, sino la forma de poder que se ejerce. Al referirse a lo que denomina “sexualidades dispares”, Foucault entiende que la función del poder ejercida no es la de prohibir. Más bien, se trata de cuatro operaciones muy distintas de una simple prohibición:

- a) Los controles que desde el siglo XIX ha invadido la sexualidad infantil y perseguida sus “hábitos solitarios”. Se instalaron dispositivos de vigilancia, se impusieron discursos correctivos, se alertó a padres/madres y educadores, en fin, se sembró en ellos la sospecha de que todos los niños eran culpables y ellos también si no eran suspicaces, se les prescribió una conducta y volvió a cifrarse su pedagogía, “en el espacio familiar se anclaron las tomas de contacto de



todo un régimen médico-sexual. (...) se han montado alrededor del niño líneas de penetración indefinida” (Foucault, 1987: 55-56).

- b) La caza de las sexualidades periféricas produce una incorporación de las perversiones y una nueva especificación de las personas. Aparece - como una figura de la sexualidad- la homosexualidad cuando fue rebajada de la práctica de la sodomía a una suerte de androginia interior (hermafroditismo del alma). “El sodomita era un relapso, el homosexual es ahora una especie” (Foucault, 1987: 56).
- c) Para ejercer este poder, se hacen exámenes y observaciones insistentes, se arrancan confesiones y confidencias que desbordan los interrogatorios. Se da una proximidad física y un juego de sensaciones intensas. “La medicalización de lo insólito es, a un tiempo, el efecto y el instrumento de todo ello. Internadas en el cuerpo, convertidas en carácter profundo de los individuos, las rarezas del sexo dependen de una tecnología de la salud y de lo patológico. E inversamente, desde el momento en que se vuelve cosa médica o medicalizable, es en tanto que lesión, disfunción o síntoma como hay que ir a sorprenderla en el fondo del organismo o en la superficie de la piel o entre todos los signos del comportamiento” (Foucault, 1987: 58).

El autor expresa que la investigación psiquiátrica, los controles familiares y los informes médicos y pedagógicos, pueden tener por objetivo global y aparente negar todas las sexualidades erráticas o improductivas. De ese modo, funcionan como mecanismos de doble impulso: placer y poder.

Placer de ejercer un poder que pregunta, vigila, acecha, espía, excava, palpa, saca a la luz; y del otro lado, placer que se enciende al tener que escapar de ese poder, al tener que huirlo, engañarlo o desnaturalizarlo. Poder que se deja invadir por el placer al que da caza; y frente a él, placer que se afirma en el poder de mostrarse, de escandalizar o de resistir. Captación y seducción; enfrentamiento y reforzamiento recíproco: los padres y los niños, el adulto y el adolescente, el educador y los alumnos, los médicos y los enfermos, el psiquiatra con su histérica y sus perversos no han dejado de jugar este juego desde el siglo XIX. Los llamados, las evasiones, las incitaciones circulares han dispuesto alrededor de los sexos y los cuerpos no ya fronteras infranqueables sino *las espirales perpetuas* del poder y del placer (Foucault, 1987: 59).

Se hace necesario precisar que Foucault entiende por poder: a la multiplicidad de relaciones de fuerzas inmanentes y propias del dominio en que se ejercen y son constitutivas de su organización; al juego que a través de enfrentamientos las transforma, refuerza e invierte; a los apoyos que esas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, formando un sistema o, al contrario, las contradicciones que aíslan a unas de otras; a las estrategias que las toman efectivas y cuya cristalización institucional toma forma en los aparatos del Estado, en la ley, en las hegemonías sociales. El autor enfatiza que el poder no es institución, ni estructura, ni potencia dotada, es el nombre dado a una situación estratégica compleja en una sociedad dada.

Para Weeks (1985) el poder referido a la sexualidad no supone a un modelo único de control represivo o polarizado entre dominados y dominantes, sino a un dispositivo que implica el funcionamiento de mecanismos complejos y



contradictorios que producen la dominación/subordinación pero también la oposición/resistencia. Para el autor las estructuras más importantes de dominación/subordinación son: la clase, la etnia, el género. Así, el poder implica “consenso y adhesión de los subalternos”; los dominantes adjudican de sentido común a su práctica, y así no se cuestiona y naturalizan el poder asimétricamente distribuidos entre los sexos.

- d) Es así como se justifican los dispositivos de saturación sexual tan característicos del espacio y los ritos sociales del siglo XIX. La sociedad actual ha intentado reducir la sexualidad a la pareja (heterosexual) y así legitimarla.

En este orden de cosas, una figura central del feminismo liberal norteamericano del siglo XX como Betty Friedan<sup>103</sup>, defiende que las mujeres eran y son víctimas de lo que hoy día se conoce como la heterodesignación, esto es, una designación de la identidad que las mujeres no se dan a sí mismas, al contrario, una identidad elaborada e impuesta por otros. Dicha heterodesignación se aceptaba y aún se acepta con gusto puesto que la desviación es todavía vista con gran rechazo y no es la norma establecida socialmente. Toda mujer que se salga de esa heterodesignación no se ajusta al estereotipo de lo que una mujer debe ser, así era en el pasado, y así sigue siendo en muchos entornos del presente.

También algunas disciplinas han jugado su rol en toda esta manipulación: la medicina, la psiquiatría y la psicología han justificado y dado explicaciones pseudocientíficas a los diversos comportamientos sexuales que practican quienes se salen del modelo «correcto» de la sexualidad. Los han explicado y descrito como personas con problemas mentales o de personalidad autodestructiva, etc.; y, en base a la orientación sexual, les han aplicado injustamente estereotipos. Y es que “[...] la sexualidad es política. Está organizada en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que **castigan y suprimen a otros y otras**” (Rubin, 1984: 189, el énfasis es mío).

En esta misma línea, Foucault (1987) afirma que el sexo encierra una verdad que debe ser develada a través de las técnicas que lo objetivizan. Y en esa develación, la clave está en la interpretación del que escucha y está capacitado para descifrar el código encriptado de la verdad sexual. De ahí que cada persona al confesarse se inserta en las relaciones de poder ante esos que poseen las claves interpretativas (los médicos, psiquiatras, científicos sociales). Esto produce lo que el autor entiende como una explosión discursiva en torno al sexo, donde se multiplican los discursos sobre el sexo en el campo del ejercicio del poder mismo, es decir, se da una incitación institucional a hablar sobre el sexo. Analiza el problema de la población en el siglo XVIII, que debe ser controlada para el desarrollo social y toma la conducta sexual como el blanco de análisis de intervención. El autor denomina la medicación (siglo XIX) como ejercicio de poder que le da una realidad analítica al cuerpo. Este campo de saber se dedica al análisis del instinto sexual objetivado, y produce lo que

---

<sup>103</sup> La autora en sus obras aborda el mito de la menopausia y la doble jornada e imagen de mujer como superwoman.

es normal (práctica sexual sana) y lo que es patológico (práctica sexual perversa). Es así como se da el encauzamiento, se indica hacia dónde debe ir la sexualidad, y cómo la ciencia del sexo prevé y trata las desviaciones, esto se denomina según el autor: tecnologías de la salud.

“Los discursos sobre el sexo —discursos específicos, diferentes a la vez por su forma y su objeto— no han cesado de proliferar: una fermentación discursiva que se aceleró desde el siglo XVIII” (Foucault, 1987: 26). Según el autor lo esencial radica en que el hombre occidental desde hace tres siglos diga todo sobre su sexo, en que desde la edad clásica haya aumentado y se valore más el discurso sobre el sexo, y en que se haya esperado de ese discurso efectos múltiples de desplazamiento, reorientación y modificación sobre el deseo mismo. Lo importante es que hay una conexión entre el discurso y el sexo a través de un dispositivo complejo y de varios efectos que no se agota en un único vínculo con la ley de prohibición. “¿Censura respecto al sexo? Más bien se ha construido un artefacto para producir discursos sobre el sexo, siempre más discursos, susceptibles de funcionar y de surtir efecto en su economía misma” (Foucault, 1987: 32).

El cuerpo sexuado —para el autor- como punto de pasaje para las relaciones de poder y objeto exclusivo del campo del saber, son delimitados por cuatro conjuntos estratégicos:

- ✓ Histerización del cuerpo femenino. Es un proceso en tres sentidos calificado como saturado de sexualidad. Se postulan patologías intrínsecas, se regula la fecundidad y se posicionan los cuerpos de las mujeres como responsables de la vida infantil.
- ✓ Pedagogización del cuerpo infantil: el niño se define como un ser sexual liminar, su sexualidad es natural y peligrosa. Por ello los padres, madres, profesorado y luego psicólogos, entre otros, los vigilan para controlar su desarrollo.
- ✓ Socialización de conductas de procreación: las parejas tienen la responsabilidad del desarrollo del cuerpo social.
- ✓ Psiquiatrización del placer perverso: se produce un canon que norma toda la conducta o práctica sexual a través del estudio del instinto sexual autónomo y de sus desviaciones.

Es así como se produce —parafraseando al autor- la tecnología sobre el sexo bajo ese dispositivo de la sexualidad, cuyo objeto principal es el cuerpo. Se trata de penetrar los cuerpos y controlar las poblaciones de forma más global. “Nace hacia el siglo XVIII una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo. Y no tanto en forma de una teoría general de la sexualidad, sino en forma de análisis, contabilidad, clasificación y especificación, en forma de investigaciones cuantitativas o causales” (Foucault, 1987: 33). El sexo no sólo se juzga, se administra, es partícipe del poder público y es tomado a cargo por discursos analíticos. El sexo en el siglo XVIII llega a ser un asunto de policía (policía del sexo), no se trataba de prohibirlo, sino de reglamentarlo a través de discursos útiles y públicos. A partir de esta época —señala el autor-, el sexo de los niños y adolescentes se convirtió en un objetivo importante y alrededor de ellos se erigieron dispositivos institucionales y estrategias discursivas.

Sin embargo, el enfoque de Baudrillard (1980) para el análisis del cuerpo y la sexualidad se basa en los pares valor de uso/valor de cambio, significado/significante. El autor afirma que la liberación actual de la sexualidad desemboca en valor de uso (se satisfacen las necesidades sexuales) y en valor de cambio (juego/cálculo de signos eróticos que exige la circulación de modelos). La sexualidad pasa a ser un elemento de la economía de la persona, se vuelve una finalidad objetiva de la misma y obedece, al mismo tiempo, a un orden de finalidades. “Es en la medida en que ella se funcionaliza (se somete a alguna referencia trascendente que *habla a través de ella*; así sea su propio principio idealizado, la libido, último subterfugio del significado) como la sexualidad toma forma estructural (como los productos de la industria o el lenguaje de la comunicación). Ingresa en las grandes oposiciones (Masculino/Femenino), cuya disyunción la cierne, cristalizando en el ejercicio de tal *modelo* sexual testimoniado por tal órgano sexual, y cerrando el juego de los significantes del cuerpo” (Baudrillard, 1980: 135).

Agrega, además, que se confunde la estructura masculino/femenino con el privilegio que se le otorga a la función genital, reproductora o erótica. Dicho privilegio de lo genital sobre las virtualidades erógenas del cuerpo repercute en la estructura de un orden social de dominación masculina. Así, se funda una equivalencia general y el falo se convierte en el significante absoluto, y con él se miden, ordenan, abstraen y equivalen todas las posibilidades erógenas. “Este *Phallus exchange standard* gobierna toda la sexualidad actual, incluida en ella su “revolución”” (Baudrillard, 1980: 135-136).

En tal sentido, la emergencia del falo como equivalente general de la sexualidad y la emergencia de la anterior como equivalente general de las virtualidades simbólicas de intercambio, definen la emergencia de una economía política del cuerpo instaurada sobre las ruinas de su economía simbólica. El autor asegura que la exaltación sexual (liberalización generalizada) o revolución actual, son manifestaciones de la ascensión del cuerpo y la sexualidad al estadio de la economía política. Se trata de su integración en la ley del valor y de la equivalencia general. En fin, para Baudrillard (1980: 136) “bajo uno y otro aspecto –promoción de *la sexualidad como función*, promoción de la *sexualidad como discurso estructural*-, el sujeto se encuentra remitido a la norma fundamental de la economía política: se piensa y se conoce sexualmente en términos de *equilibrio* (equilibrio de las funciones bajo el signo de la identidad del ego), y de *coherencia* (coherencia estructural de un discurso bajo el signo de la reproducción indefinida del código)”.

El hombre, para ser valorado como tal, no debe cruzar jamás las fronteras de la masculinidad, las cuales pertenecen al dominio de lo abyecto<sup>104</sup>. La sexualidad masculina se constituye en torno a esas fronteras delimitadas que colocan al homoerotismo (homosexualismo) y la pasividad como fronteras que un hombre verdadero no cruzaría. De ahí que la sexualidad masculina se construya entre pautas sociales en el desempeño sexual y tensiones/contradicciones para los hombres. Tensiones entre los modelos de actuación y las vivencias propias de

---

<sup>104</sup> Fuller (1997) fue quien planteó que las fronteras de la masculinidad pertenecen al dominio de lo abyecto.

los varones, en donde ese desempeño sexual pasa a ser un guion esperado para una práctica correcta de lo que debe y no debe hacer pasar en el acto sexual.

El ideal de sexualidad masculina tiene que ver con la predisposición constante al sexo. Dicha predisposición ha sido considerada “natural” y se representa como una energía sexual omnipresente en la vida sexual del hombre. De ahí la creencia social de que el hombre siempre quiere tener sexo. Y su desempeño sexual –tal como plantea Vásquez (2000)- se valorará según el tamaño del pene<sup>105</sup> y según el número de orgasmos obtenidos, siendo éstos los índices de virilidad y de sexo exitoso. El autor en su estudio asevera que cuando se experimenta algún tipo de disfunción sexual, los varones sufren angustias por el incumplimiento del “poder siempre” y, aunque esta situación no llega a ser del dominio de lo abyecto –como la homosexualidad pasiva- se instaura como una frontera que lesiona la virilidad de los hombres y puede incluso, cuestionar la propia identidad sexual.

Es así como se hace notable la diferencia entre ser hombre y sentirse hombre, lo último implica una relación sexual con una mujer, quien le concederá o no el título de “verdadero” hombre. “El tamaño del pene, la eyaculación precoz y la impotencia son algunas de las preocupaciones comunes en los varones que acompaña su socialización y que funcionan como la frontera repudiada de la homosexualidad pasiva: no se debe pasar jamás, temores que generan angustias y empobrecen las posibilidades de satisfacción tanto física como emocional, pues un “mal” desempeño sexual, se asocia con fracasos como *hombre*” (Vásquez, 2000: 91). Pero, a esos imperativos de un desempeño sexual correcto, se adiciona el generar placer a la pareja sexual. No basta con tener disposición siempre, ser potente o activo, hay que asegurar el placer de la pareja para cumplir con las exigencias de las sexualidades y masculinidades hegemónicas.

Kaufman (1989) afirma que el placer sexual (como erotismo y afectividad), es una construcción cultural que parte de la capacidad humana de derivar placer del propio cuerpo, pero este cuerpo no está desvinculado de las relaciones sociales en las que está inserto. Así, las vibraciones fisiológicas, la experimentación del deseo y la propia satisfacción necesitan un proceso de organización, restricción y represión, porque los deseos no forman parte final hasta no haber sido moldeados por la cultura, convirtiéndose estos impulsos biológicos en deseo y placer. Al respecto, Resnieck (1998) considera que a la asociación del placer con lo prohibido y lo pecaminoso, se añade los significados de consumo fútil. Es decir, la cultura del placer inmediato con su asociación directa con el juego, la diversión, el escapismo. Se construye una “resistencia” al goce, la misma obtención del placer autoerótico es reprimida como algo egoísta y pecaminoso. “Estas representaciones sociales del placer, constituyen la imagen del placer sexual reducido a pautas socialmente

---

<sup>105</sup> Según Vásquez (2000) a pesar de la importancia del mito del tamaño del pene, la potencia sexual no se relaciona con las dimensiones del falo, ya que lo importante es asegurar el desempeño exitoso del pene. Debe excluir la eyaculación precoz, la insuficiente erección y sobre todo, la impotencia.

controladas, con una sexualidad eminentemente genital y centrada en la obtención de experiencias “exitosas” (Vásquez, 2000: 108).

Según el constructivismo (en la sexualidad), el placer tiene su base en el cuerpo, pero éste no lo determina, se necesita una organización cultural y subjetiva de las experiencias placenteras del sujeto para que signifique como tal. El enfoque constructivista de la sexualidad examina los significados subjetivos, el comportamiento y la ideología, analiza el cuerpo, sus funciones/sensaciones como potenciales y límites incorporados/mediatizados por la cultura. Así, la fisiología del orgasmo y de la erección del pene explica poco sobre la sexualidad de una cultura. La biología y el funcionamiento fisiológico son determinantes apenas en los límites más extremos, apuntando a lo que es físicamente posible.

Para Heilborn (1997) las sexualidades, en la actualidad, configuran representaciones acerca de lo que sería una orientación erótica espontánea (predispuesta naturalmente a un tipo de deseo). No existe una sexualidad en sí, la misma parte de un contexto cultural que transforma –en gran medida- los cuerpos sexuados en cuerpos socializados, cuyas redes de significado definen el género y la orientación sexual. Recortando y contextualizando en las subculturas de origen –en la línea de Vásquez (2000)- los márgenes para lo natural o esencial.

En este debate las aportaciones de Weeks (1985) recalcan que cada grupo humano produce constantemente variaciones históricas sobre la sexualidad, y que existe una versión hegemónica o ideal que subordina las otras en cada época histórica, a través de un sistema normatizado, de pautas o guiones que cada sujeto actualiza en su vida social. Es así como los significados que se les atribuye a la sexualidad están organizados socialmente y sostenidos por modelos de actuación que prescriben qué es el sexo, qué debería ser y qué podría ser. Pero cada guión sobre el sexo está inserto en tratados morales, religiosos, ritos sociales, teorías psicológicas, prácticas educativas, etc., que aparecen como representaciones verdaderas de los deseos y necesidades de cada sujeto.

La sexualidad –en la estela de McDowell (2000)- abarca los deseos, identidades y conductas sexuales influidas por las ideas e ideologías que sancionan o regulan la actividad sexual en específico. La autora coincide con Foucault (1987) cuando éste afirma que la sexualidad se relaciona con los placeres del cuerpo.

El enfoque de Cantera (2004) es más secuaz en cuanto a que la sexualidad abarca el plano biológico, psicológico y sociocultural del ser sexual que afectan a la presunta identidad sexual y el comportamiento en tanto ser sexuado. Hay una integración del sexo y el género, y por ende, de elementos diversos y heterogéneos como cuerpo, procreación, erotismo, emociones, redes sociales, estilos de vida, entre otros.

Al respecto, Ramírez (2001) considera que la sexualidad es resultado de combinar lo biológico con los sistemas socioculturales que determinan la



experiencia sexual y las formas en que ésta se interpreta, las cuales además de originarse en la persona se comparten socialmente y contribuyen así, a la conformación de la identidad sexual y de género, en la que su definición se elabora en el seno de estructuras individuales e intersubjetivas. Agrega que la sexualidad contribuye a estructurar las formas de percibir la realidad y el mundo, da cuenta y transmite un estilo de vida, un imaginario social. “Desde ella se aprende a conocer los puntos cardinales de la vida, las autoridades y jerarquías o los grupos sociales. Dado que es uno de los factores importantes en la definición de los caracteres de lo social y cultural, orienta a los sujetos en su cotidiana interacción, y les proporciona elementos que comparten, confiriéndoles un sentido de pertenencia, una identidad individual y colectiva” (Ramírez, 2001: 162-163).

Llegados aquí, hay que hacerse la pregunta que formula Judith Butler “¿existe realmente una diferencia sexual que no sea su forma institucionalizada, la dominante, que es la heterosexualidad en sí misma?” (Beck-Gernsheim, Butler, Puigvert, 2001: 14). En tal sentido –y como ataque directo a la heterosexualidad hegemónica- la escritora feminista Germaine Greer<sup>106</sup> rechaza el matrimonio, critica la represión sexual y aboga por la promiscuidad. Para la autora, la mujer debe ser sexualmente activa, porque la sexualidad es práctica revolucionaria y da energía para descubrir y crear. “La ancestral represión sexual que sufre el colectivo femenino es correlativa de todas las demás formas de represión que le son impuestas” (Amorós y otras, 2005a: 57).

Para Bell y otros (1994) el mimetismo heterosexual de los homosexuales y lesbianas, contiene un alto potencial transgresor del equilibrio de la feminidad/masculinidad, porque destruye la pretensión de ser natural y genuino. La heterosexualidad es una representación creada en la misma medida que la homosexualidad<sup>107</sup> y el lesbianismo, pero es indudable que se le concede el privilegio de representar el modelo original. En tal sentido, Preciado (2002) asevera que la heterosexualidad debe re-inscribirse o re-instituirse a través de operaciones constantes de repetición y de re-citación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales. “El sexo (...) no es ni un lugar biológico preciso ni una pulsión natural (...) es una tecnología de dominación heterosocial” (Preciado, 2002: 21).

Foucault (1987) apunta que la sociedad del siglo XIX y la actual, son sociedades de la perversión notoria y patente. Esto obedece al tipo de poder que sobre el cuerpo y el sexo se ha hecho funcionar a través de los discursos y las instituciones. Lo curioso es que ese poder no se da de forma hipócrita, ni tiene la forma de la ley ni los efectos de la prohibición. “No la excluye, la incluye

---

<sup>106</sup> Germaine Greer es una feminista, escritora y locutora australiana, sus publicaciones le han concedido el reconocimiento de ser una de las representantes del feminismo más importante del siglo XX. Es una feminista radical que atacó las teorías de Freud y denunció la represión sexual femenina que algunas feministas liberales consideraban terreno peligroso para las mujeres. Posteriormente analizó el control natal, la condición de las mujeres e infancia de los países en vías de desarrollo y argumenta que las políticas de control natal son hiperpatriarcales.

<sup>107</sup> No deja de sorprender todavía que la American Psychological Association (APA) consideraba la homosexualidad como pecado y enfermedad hasta 1974, y la Organización Mundial de la Salud (OMS) hasta 1997.



en el cuerpo como modo de especificación de los individuos; no intenta esquivarla; atrae sus variedades mediante espirales donde placer y poder se refuerzan; no establece barreras; dispone lugares de máxima saturación. Produce y fija a la disparidad sexual. La sociedad moderna es perversa, no a despecho de su puritanismo o como contrapartida de su hipocresía; es perversa directa y realmente” (Foucault, 1987: 61-62). Para Foucault (1987) los nombres<sup>108</sup> que los psiquiatras del siglo XIX dieron a las sexualidades que se salían del “modelo original” (heterosexualidad), remiten a una naturaleza que olvida lo suficiente para escapar de la ley, pero recordaría lo necesario para continuar produciendo especies incluso allí donde ya no hay más orden. Asegura que la mecánica del poder que persigue esa disparidad no pretende suprimir la sexualidad (como mencionamos anteriormente), sino le da una realidad analítica, visible y permanente, hundiéndola en los cuerpos y convirtiéndola en un principio de clasificación e inteligibilidad, en fin, la constituye en razón de ser y orden natural del desorden. No se excluyen esas sexualidades aberrantes, se especifican y se solidifican; al diseminarlas, se las promueve en lo real y se incorpora a la persona. El autor manifiesta que en el siglo XIX,

(...) la aparición en la psiquiatría, la jurisprudencia y también la literatura de toda una serie de discursos sobre las especies y subespecies de homosexualidad, inversión, pederastia y "hermafroditismo psíquico", con seguridad permitió un empuje muy pronunciado de los controles [124] sociales en esta región de la "perversidad", pero permitió también la constitución de un discurso "de rechazo": la homosexualidad se puso a hablar de sí misma, a reivindicar su legitimidad o su "naturalidad" incorporando frecuentemente al vocabulario las categorías con que era médicamente descalificada (Foucault, 1987: 123-124).

Según Foucault, la medicina de las perversiones y los programas de eugenesia fueron las dos grandes innovaciones –en la tecnología del sexo- de la segunda mitad del siglo XIX. Agrega que en mecanismo de represión<sup>109</sup> –la historia de la sexualidad- supone dos rupturas:

- ✓ Siglo XVII: nace las prohibiciones, se valora únicamente la sexualidad adulta y matrimonial, se evita obligatoriamente el cuerpo, se dan imperativos de decencia y silencios y pudores imperativos del lenguaje.
- ✓ Siglo XX: se aflojan los mecanismos de la represión, se pasa de las prohibiciones sexuales a una tolerancia relativa en cuanto a las relaciones prenupciales o extramatrimoniales, se atenúa la descalificación de los “perversos” y se borra su condena por ley, se levantan -en gran medida- tabúes sobre la sexualidad infantil.

---

<sup>108</sup> El autor se refiere a los exhibicionistas de Laségue, los fetichistas de Binet, los zoófilos y zooerastas de Krafft- Ebing, los automonosexualistas de Rohleder; existirán los mixoescopófilos, los ginecomastas, los presbiófilos, los invertidos sexoestéticos y las mujeres dispareunistas.

<sup>109</sup> Foucault (1987) esclarece que la cronología de las técnicas mismas se remontan desde las prácticas penitenciales del cristianismo medieval o en la doble serie constituida por la confesión obligatoria y periódica impuesta a todos los fieles en el concilio de Letrán, y por los métodos del ascetismo, del ejercicio espiritual y misticismo desarrollados con intensidad desde el siglo XIV.

Aunque en el siglo XVII –en línea del autor- nombrar el sexo era más difícil y costoso, en los últimos tres siglos se dio toda una economía restrictiva, que se integró a la política de la lengua y el habla (espontánea o concertadamente) que acompañó las redistribuciones sociales de la edad clásica. Y en las postrimerías del siglo XVIII nace una tecnología del sexo nueva, ya que escapaba de la institución eclesiástica y se desarrollaba según tres ejes, la pedagogía: cuyo objetivo era la sexualidad del niño; la medicina: cuyo objetivo era la fisiología sexual de las mujeres; la demografía: cuyo objetivo era la regulación controlada o espontánea de los nacimientos. El sexo era un asunto de la medicina, la pedagogía, la economía y del Estado, asunto en el cual todo el cuerpo social (cada individuo del mismo) era instado a vigilarse. Y “el “pecado de juventud”, las “enfermedades de los nervios” y los “fraudes a la procreación” (como más tarde se llamó a esos “funestos secretos”) señalaron así los tres dominios privilegiados de aquella nueva tecnología” (Foucault, 1987: 142).

Desde el siglo XVIII –en línea del autor- el sexo no ha dejado de provocar una especie de erotismo discursivo generalizado. Tales discursos no se han multiplicado fuera del poder o contra él, sino en el lugar donde se ejercía y como medio de su ejercicio. Según el autor, más que la preocupación por ocultar el sexo y la exageración general del lenguaje, lo que marca a nuestros tres últimos siglos es la variedad y amplia dispersión de los aparatos inventados para hablar y hacer hablar del sexo, para que hable por sí mismo, para escuchar, registrar, transcribir y redistribuir lo que se dice. Hay alrededor del sexo una trama de discursos variados, específicos y coercitivos, “¿una censura masiva, después de las decencias verbales impuestas por la edad clásica? Se trata más bien de una incitación a los discursos, regulada y polimorfa” (Foucault, 1987: 46).

Agrega, además, que el secreto del sexo no es la realidad fundamental respecto de la cual se sitúan las incitaciones a hablar del sexo (aún cuando se intente romper el secreto o mantengan su vigencia de forma oscura en virtud de la forma como se habla); se trata, más bien, de un tema que es parte de la mecánica misma de las incitaciones, es una manera de dar forma a la exigencia de hablar, “una fábula indispensable para la economía indefinidamente proliferante del discurso sobre el sexo. Lo propio de las sociedades modernas no es que hayan obligado al sexo a permanecer en la sombra, sino que ellas se hayan destinado a hablar del sexo siempre, haciéndolo valer, poniéndolo de relieve como *el secreto*” (Foucault, 1987: 47).

Y esa puesta del discurso del sexo expulsa de la realidad las sexualidades no sometidas a la economía estricta de la reproducción (proscribir los placeres vecinos, decir no a las actividades infecundas, excluir las prácticas que no tienen la generación como fin).

A través de tantos discursos se multiplicaron las condenas judiciales por pequeñas perversiones; se anexó la irregularidad sexual a la enfermedad mental; se definió una norma de desarrollo de la sexualidad desde la infancia hasta la vejez y se caracterizó con cuidado todos los posibles desvíos; se organizaron controles pedagógicos y curas médicas; los moralistas pero también (y sobre todo) los médicos reunieron alrededor de las menores

fantasías todo el enfático vocabulario de la abominación: ¿no constituyen otros tantos medios puestos en acción para reabsorber, en provecho de una sexualidad genitualmente centrada, tantos placeres sin fruto? Toda esa atención charlatana con la que hacemos ruido en torno de la sexualidad desde hace dos o tres siglos, ¿no está dirigida a una preocupación elemental: asegurar la población, reproducir la fuerza de trabajo, mantener la forma de las relaciones sociales, en síntesis: montar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora? (Foucault, 1987: 48-49).

El autor manifiesta que no sabe con certeza si lo anterior es finalmente el objetivo. De cualquier forma no fue por reducción como se intentó alcanzarlo. El siglo XIX y XX se caracterizó por la dispersión de las sexualidades, un refuerzo de sus formas disparatadas, una múltiple implantación de las perversiones. Es así como nuestra época ha sido iniciadora de heterogeneidades sexuales. Si un enunciado performativo tiene éxito –en línea de Butler (2004)- es porque ese enunciado es el eco de uno anterior y acumula el poder de la autoridad mediante la repetición o cita del conjunto de prácticas autoritarias precedentes. Si se sigue la creencia de que existe un yo a priori o anterior al lenguaje, entonces el discurso sobre la sexualidad ha creado las identidades sexuales.

Así las cosas, y luego de la revisión teórica presentada, podemos finalizar afirmando que la cuestión del cuerpo, la sexualidad y el poder desembocan en el cuestionamiento de lo que consideramos como real y nos acerca a la noción de naturalización, es decir, al proceso por el cual lo construido se nos presenta como dado de antemano, como lo existente. Las referencias de los autores(as) presentados y, en especial de Foucault (1987), permiten pensar este proceso como un punto relevante y funcional de las prácticas de poder. Es mucho más difícil el mero hecho de concebir la alteración del *status quo* si todo se nos da como una realidad, pero si entendemos ciertas nociones y categorías de lo real como emergentes de determinados mecanismos históricos en el ejercicio de poder, se abre un panorama nuevo para pensar en los cambios, puesto que todo lo que fue construido puede –definitivamente- desconstruirse.

## CAPÍTULO IV. GÉNERO Y EDUCACIÓN

Ya habíamos citado, en el capítulo 3 de este estudio, a Poulain de la Barre (1674) en el momento en que cuestionó el sistema educativo por ser injusto y discriminatorio para las mujeres. Posteriormente, queda en el recuerdo la solicitud realizada por Mary Wollstonecraft de garantizar un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita universal para hombres y mujeres, retando así, al gobierno revolucionario francés para que instaurara una educación igualitaria. Desde los orígenes del feminismo, el derecho a la educación de las mujeres ha sido una de sus principales reivindicaciones históricas esenciales. Sería sospechoso que alguien dudara de la importancia esencial que tiene la educación, tanto para hombres como para mujeres, porque se trata del determinante más relevante del futuro de cada persona, de la vida social, tecnológica y política-económica de una nación. La educación nos guía, nos construye y nos presenta el mundo en sociedad. La educación es el eslabón intermediario entre el ser humano y el mundo social, en un doble sentido

fomenta en primer lugar la adaptación al entorno, para más tarde, descubrir sus cortezas provisionales y convencionales.

El presente capítulo denominado *Género y educación* se ha dividido en varios apartados en los que se expone: cómo se visibiliza la educación y género en el marco de las políticas públicas de la Unión Europea y Latinoamérica, y posteriormente, en el marco de las políticas públicas de Honduras. Luego, se aborda cómo se manifiesta la construcción social del género en la escuela. Y, finalmente, se explica las diferentes actuaciones que tiene el profesorado como reproductor de simbolismos de género. Todo ello, con la intención de abordar primero, y conocer luego, las políticas que se han definido a partir de las fuertes críticas dirigidas contra el currículo, la ordenación y organización social y ética de las escuelas, los estilos y métodos del profesorado en la acentuación de los códigos de género desplegados en los contextos escolares y que inciden en la perpetuación de las desigualdades de género. Para ello, hemos acudido a la siguiente referencia bibliográfica: Bernstein (1974), MacDonald (1980), Gardner (1983), Apple (1984, 1989), Askew y Ross (1991), Ramos ((coord.) 1993), Arnot (1994), Berger y Luckmann (1995), Mélich (1996), Gimeno y Pérez (1996), Morel (1996), Bonal (1997), Schütz y Luckmann (2001), UNESCO (2003), Astelarra, (2004), Acuña (2006), Arenas (2006), Eurydice (2010).

#### **IV.1 EDUCACIÓN Y GÉNERO EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA UNIÓN EUROPEA Y LATINOAMÉRICA**

En la actualidad la transversalidad de la perspectiva de género ha sido incorporada a las políticas públicas de los marcos normativos de muchos países del planeta. Representa un avance y enfoque adicional a las políticas de acción positiva, no sólo como un instrumento en el logro de la equidad de género, sino también, con el propósito de que la mirada *femenina* de la vida se transforme en un elemento fundamental del Estado y sociedad. Las mujeres, si bien han logrado una mayor participación política y pública, deben defender posiciones más audaces en los procesos de toma de decisiones como representantes de los valores, intereses y experiencias de las mismas.

Las desigualdades entre los sexos son desigualdades que pueden y deben ser abordadas, porque no son un patrón natural (como ya hemos venido señalando). Las reivindicaciones de la mujer se han convertido en un pilar fundamental en la construcción de políticas públicas con la vista puesta en el avance hacia una equidad de género. La tarea de gobiernos, instituciones educativas y opinión pública en general no es otra que la del fomento de una sociedad sensibilizada que priorice el desarrollo humano desde lo económico, lo social, lo cultural, y, por supuesto, desde el respeto a los derechos y las libertades de cada ciudadano(a).

En este punto resulta necesario aclarar que en nuestro estudio no se incluye un análisis minucioso de las políticas públicas en razón de género porque no es de interés hacer del mismo una revisión de toda la gama de políticas públicas que encontramos en la Unión Europea (UE) y Latinoamérica. Conforme a los objetivos fijados en esta investigación, hemos incluido este apéndice con el

propósito de analizar una dimensión muy concreta de las políticas públicas, la referida a la educación con perspectiva de género en el marco de las políticas educativas de la Unión Europea y Latinoamérica para ofrecer una visión más global y compleja, sobre las acciones o normativas de género, que se han llevado a cabo en los sistemas educativos (prebásica y básica o primaria) de muchos países europeos y latinoamericanos. Esto responde a dos hechos: la importancia del problema como algo de interés público y la necesidad urgente e inaplazable de corregir vicios del pasado que lesionan derechos básicos de una parte de la sociedad.

En los Programas de Acción Comunitaria de la Unión Europea se han incrementado las políticas públicas por razón de género. Entre ellas cabe enumerar: las políticas de igualdad de oportunidades, las de acción positiva, las de transversalidad y paridad, entre otras. Según Astelarra (2004) las principales instituciones europeas, en uno u otro momento, han estado involucradas en las políticas de género. Afirma que la Comisión y el Parlamento han jugado un papel primordial, el Consejo ha emitido medidas para que los estados miembros implementen las políticas de género definidas y el Tribunal Europeo ha consolidado la legalidad europea en los países miembros cuya justicia no se ha preocupado o no ha tenido el interés de proteger los derechos tradicionales y nuevos, incorporados a las normativas.

La autora añade que ya desde la constitución de la Comunidad Económica Europea en el Tratado de Roma de 1957 se incorpora en el artículo 119 el tema de la igualdad de oportunidades para las mujeres, en donde se establecía el principio de igual salario para hombres y mujeres en el mismo trabajo. Desde entonces (años 70), el tratado se ha ido ampliando y es de obligación su cumplimiento por parte de los estados miembros. También se extendió su aplicación en los programas de formación para el empleo y la seguridad social.

En el año 1981 se crea una comisión para diseñar acciones en busca de la igualdad de oportunidades y favorecer la comunicación permanente entre los estados miembros. En el año 1983 es cuando la comisión organiza su trabajo en cronogramas de acción comunitaria. Cuyos programas de acción se muestran a continuación:

**Tabla No.10. Programas de acción**

Programas de Acción	Descripción
(1982-1985)	Es un programa de igualdad de oportunidades que además de revisar la legislación, sensibilizar y cambiar mentalidades introduce propuestas de acción positiva y la revisión del régimen tributario. Este programa no incluye evaluación ni presupuesto específico.
(1986-1990)	Incorpora propuestas para la concertación entre los agentes sociales. Su eje central es también el mercado laboral y la seguridad social, aunque amplía el abanico con medidas educativas y de conciliación con la vida familiar. En los años 80 se combina en las propuestas la igualdad de oportunidades con la acción positiva.
(1991-1995)	Mantiene la línea de medidas en el mercado de trabajo, con otras de contenido social. Se hace énfasis en la revalorización del aporte de las mujeres a la sociedad. El programa explicita el seguimiento y evaluación, pero también la financiación.
(1996-2000)	Plantea al <i>mainstreaming</i> definido como la aplicación de la dimensión de



	género a todas las políticas y acciones de la Unión Europea. Se crea un comité específico, compuesto por representantes de los estados miembros y presidido por el representante de la Comisión.
(2001-2006)	Aún vigente, se especifica la complementariedad del programa, su financiación y su evaluación.
(2007-2013)	Se divide en cinco ámbitos de acción: empleo, protección e integración social, condiciones de trabajo, diversidad y lucha contra la discriminación, igualdad de género.

Fuente: elaboración propia a partir de Astelarra (2004).

En materia de igualdad entre los sexos, la UE define sus objetivos en función de garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre hombres y mujeres, y luchar contra todo tipo de discriminación por razón de sexo. La UE aplica un doble enfoque al respecto, que engloba acciones específicas e integración de la perspectiva de género. Así, se presenta una dimensión internacional en la lucha contra la pobreza, los servicios de salud, la participación en la economía y en la toma de decisiones, el acceso a la educación y la equiparación de la defensa de los derechos de las mujeres con la defensa de los derechos humanos. A modo de síntesis, citaremos las acciones que describen la legislación de la UE referente al género:

**Tabla No.11. Acciones descritas por la legislación de la UE.**

Integración de la perspectiva de género:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estrategia para la igualdad entre mujeres y hombres 2010-2015</li> <li>✓ Plan de trabajo para la igualdad entre las mujeres y los hombres (2006-2010)</li> <li>✓ Quinto programa de acción comunitaria para la igualdad de oportunidades (2001-2006)</li> <li>✓ Integración de la igualdad de oportunidades en las políticas comunitarias</li> </ul>
Aspectos financieros:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programa comunitario para el empleo y la solidaridad social – Progress (2007-2013)</li> <li>✓ Instrumento de microfinanciación Progress (IEMP)</li> <li>✓ EQUAL</li> <li>✓ Integración de la igualdad entre las mujeres y los hombres en el marco de los Fondos Estructurales</li> <li>✓ Fomento de las organizaciones que trabajan en el ámbito de la igualdad entre hombres y mujeres (2004-2006)</li> <li>✓ Principio de no discriminación por razones de sexo:</li> <li>✓ Principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres fuera del mercado laboral</li> <li>✓ Carga de la prueba en los casos de discriminación basada en el sexo</li> </ul>
Principio de no discriminación por razones de sexo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres fuera del mercado laboral</li> <li>✓ Carga de la prueba en los casos de discriminación basada en el sexo</li> </ul>
Empleo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actuar contra la diferencia de retribución entre mujeres y hombres</li> <li>✓ Igualdad entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo</li> <li>✓ Igualdad de trato en lo relativo al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales</li> <li>✓ Trabajadores autónomos: igualdad de trato entre hombres y mujeres</li> <li>✓ Igualdad de trato de los trabajadores autónomos (hasta 2012)</li> <li>✓ Igualdad de retribución</li> <li>✓ Participación equilibrada de mujeres y hombres en los</li> </ul>



	procesos de toma de decisión ✓ La integración de las mujeres en la investigación
Dimensión social:	✓ Permiso parental ✓ Promover la solidaridad entre las generaciones ✓ Participación equilibrada de hombres y mujeres en la Actividad profesional y en la vida familiar ✓ Protección de las mujeres embarazadas, que hayan dado a luz o en período de lactancia ✓ Cuidado de los niños y las niñas ✓ Seguridad social ✓ Permisos parentales y por razones familiares ✓ Regímenes profesionales de seguridad social
Lucha contra el acoso sexual:	✓ Protección de la dignidad del hombre y de la mujer en el trabajo ✓ Código práctico encaminado a combatir el acoso sexual en el trabajo ✓ Prevención del acoso sexual en el trabajo
Lucha contra la violencia, la explotación sexual y la trata de mujeres:	✓ Nuevas acciones para luchar contra la trata de mujeres ✓ Trata de mujeres con fines de explotación sexual
Dimensión Internacional de la igualdad entre mujeres y hombres:	✓ Estrategia para la igualdad de género en la política de desarrollo ✓ Cuarta conferencia de las Naciones Unidas sobre las mujeres

Fuente: elaboración propia basada en la página web: [http://europa.eu/legislation\\_summaries](http://europa.eu/legislation_summaries)

A nivel Institucional la Unión Europea ha creado:

- ✓ Instituto Europeo de la Igualdad de Género<sup>110</sup>: su cometido consiste en ayudar a las instituciones europeas y a los estados miembros a integrar el principio de igualdad en sus políticas, así como luchar contra la discriminación por razón de sexo. El Instituto, además, informa a los ciudadanos de la UE sobre este tema.
- ✓ Comité consultivo de igualdad de oportunidades<sup>111</sup>: se propone instaurar un marco institucionalizado para facilitar la consulta regular e intercambios entre los órganos/instancias específicamente encargadas de promover la igualdad de oportunidades en los estados miembros.
- ✓ Equilibrio en los comités y los grupos de expertos creados por la Comisión<sup>112</sup>: su objetivo es promover una representación equilibrada de hombres y mujeres en los grupos de expertos y comités creados por la Comisión.

Pero las evaluaciones de los resultados obtenidos de las políticas europeas son diversas. Por un lado se consideran de gran ambición, pero para otro colectivo como el feminismo no han tenido el alcance que deberían tener. Astelarra (2004) plantea que existe un consenso de valoración en cuanto al papel esencial que han tenido las políticas de la UE para la incorporación de las mujeres de los países del sur de Europa a las dinámicas de acceso al mundo público. Recordemos que los países mediterráneos eran más conservadores que el resto y sus estados habían tenido escasa intervención

<sup>110</sup> Reglamento (CE) nº 1922/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de diciembre de 2006, por el que se crea un Instituto Europeo de la Igualdad de Género [Diario Oficial L 403 de 30.12.2006].

<sup>111</sup> Decisión de la Comisión de 16 de junio de 2008 relativa a la creación de un comité consultivo para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Versión codificada).

<sup>112</sup> Decisión nº 2000/407/CE de la Comisión, de 19 de junio de 2000, relativa al equilibrio entre hombres y mujeres en los comités y los grupos de expertos creados por la Comisión [Diario Oficial L 154 de 27.6.2000].

pública en la tarea correctora de la discriminación. Sin duda alguna, el marco europeo fue central para cambiar esta realidad y, para la autora, quizá el caso más interesante es el de España.

#### **IV.1.1 SOBRE EDUCACIÓN Y GÉNERO EN LA UNIÓN EUROPEA Y LATINOAMÉRICA**

Como vimos en la sección anterior, la Unión Europea ha realizado un sinnúmero de esfuerzos en la construcción de los cimientos básicos y necesarios para promover la igualdad de trato y de oportunidades de hombres y mujeres. A pesar del carácter inclusivo e igualitario en la legislación europea, la igualdad efectiva de género aún está lejos de alcanzarse. Según Eurydice (2010) en la literatura científica sobre género y educación en la UE centrada en la cuestión de la práctica educativa o lo que ocurre en los centros educativos, se dan cita los siguientes temas recurrentes: currículo (oficial u oculto), material escolar de lectura, preferencia y elección de materias, aspectos motivacionales y psicológicos de los estudiantes, organización y dirección escolar, actitudes del profesorado, evaluación, profesión docente, enseñanza mixta y enseñanza diferenciada por sexo, y el problema de los chicos.

La Comisión Europea ha diseñado una estrategia denominada *Europa 2020* orientada a la obtención de un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo, en donde la educación y formación son componentes, no sólo básicos, sino esenciales. Así lo demuestran dos de los cinco objetivos principales de dicha estrategia, que tienen que ver con la educación y la proyección de una tasa de abandono escolar por debajo del 10%, y la posesión de un título superior o equivalente por parte de la generación más joven de al menos el 40% (Eurydice, 2010). Dato curioso es que en muchos países europeos –a pesar de las estrategias, planes, y políticas de género- la igualdad de género pareciera tener más relevancia en el ámbito laboral que en el educativo. Así, una serie de políticas trazadas para la igualdad de género en educación responden a la igualdad en el empleo, tales como: la segregación en el mercado de trabajo, los variados itinerarios profesionales de hombres y mujeres y la conciliación entre vida familiar y laboral.

Son tres los modelos principales desde los que se define la igualdad de género en los marcos legales educativos de la UE:

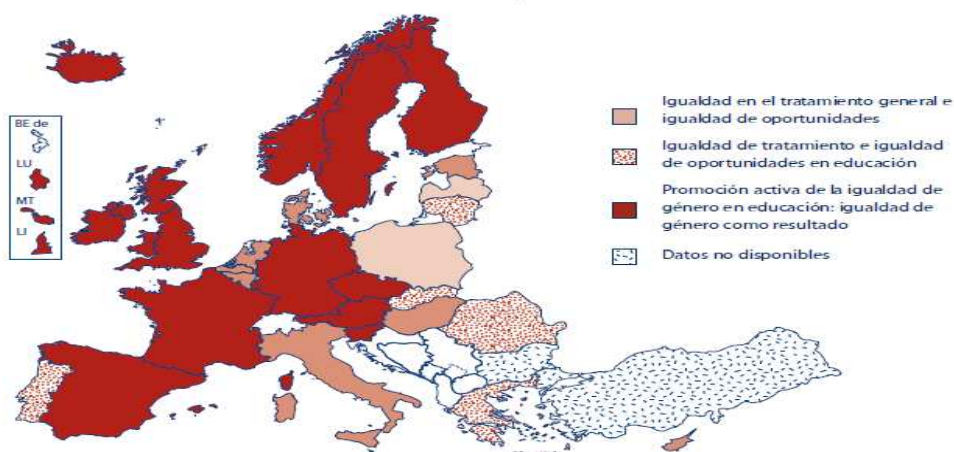
*Igualdad genérica de trato y de oportunidades:* la base legal para la igualdad de género en educación lo constituyen las disposiciones generales contra la discriminación que tratan sobre la igualdad de trato y de oportunidades para ambos sexos. En este modelo no se recoge la igualdad de género como uno de los objetivos definidos por las leyes sectoriales, es decir, la anterior no se menciona como objetivo explícito en las leyes educativas. Pero, “(...) aunque se contemple el objetivo de examinar y revisar la legislación (no las políticas o los programas (...)), desde la perspectiva de género, en estos países no se lleva a cabo esta revisión de forma rigurosa y sistemática. Este modelo es el que mejor describe la situación en Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Dinamarca, Estonia, Italia, Chipre, Letonia, Hungría, Países Bajos y Polonia. No obstante, en el caso concreto de Letonia, toda la legislación, además de las

disposiciones contra la discriminación del Código Laboral, se revisa desde la perspectiva de género” (Eurydice, 2010: 47).

*Igualdad de trato y de oportunidades en la educación:* tiene una legislación específica sobre igualdad de trato e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres que hace referencia al sector educativo. Las leyes de educación hacen alusiones concretas al género en relación con los objetivos de igualdad de trato e igualdad de oportunidades (o “igualdad de derechos”). La legislación cubre algunos aspectos de la igualdad de género específicos en diversos ámbitos, pero no se establece en términos de resultado. Así, las leyes educativas buscan el acceso y trato igualitario para ambos sexos, pero no concluyen disposiciones puntuales sobre el papel que juega la educación para contrarrestar las desigualdades sociales. De ahí que sea limitada esta revisión de la legislación desde la perspectiva de género. Los países que aplican este modelo son: Grecia, Lituania, Portugal, Rumanía y Eslovaquia.

*Promoción activa de la igualdad de género en educación:* aquí se considera la igualdad de género como uno de los objetivos del sistema educativo. “Así, la igualdad de género no solo engloba la igualdad de trato y de oportunidades, sino que las leyes educativas habitualmente mencionan también el objetivo de lograr **la igualdad de género como un resultado** de la educación” (Eurydice, 2010: 48). Este modelo se sigue en la República Checa, Alemania, España, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Liechtenstein y Noruega. La aplicación de los tres modelos en los estados miembros de la UE se visualizan nítidamente en la siguiente imagen No.1.

**Imagen No. 1. Marcos legales para la igualdad de género en la educación 2008-2009.**



Fuente: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (Eurydice, 2010: 49).

#### **Notas complementarias**

**Alemania:** el marco legislativo varía entre los distintos länder.

**Chipre:** aunque, a día de hoy, la igualdad de género no se contempla como un objetivo del sistema educativo, está previsto que en una próxima reforma de dicho sistema se integre la dimensión de género en el nuevo currículo escolar público (en diciembre de 2008 se aprobó una propuesta en este sentido).

**Irlanda:** información no verificada a nivel nacional.

**Hungría:** aunque la Ley de Educación Superior presta una especial atención a la representación de las mujeres en los órganos de toma de decisiones de las instituciones de

educación superior, es más apropiado incluir a este país en la primera categoría (igualdad genérica de trato y de oportunidades), ya que ni en la Ley de Educación Pública ni en la mencionada Ley de Educación Superior se hace referencia explícita a la igualdad de trato entre hombres y mujeres.

**Letonia, Polonia y Portugal:** únicamente hay disposiciones en el Código Laboral; no existen leyes específicas para la igualdad de trato y de oportunidades.

Eurydice (2010) visualiza claramente las diferencias en los marcos legales de los estados miembros referentes a la concepción y trato de la igualdad de género en educación, y considera que la normativa influye negativa y positivamente en las políticas sobre igualdad de género. Negativamente – según Stratigaki (2004)- porque la legislación puede transformar los conceptos de igualdad de género, ocasionando un vacío de contenido y dificultando, así, la acción política. O bien se manifiesta el llamado *dilema de Wollstonecraft*<sup>113</sup>, un concepto útil para entender el difícil camino de las mujeres para obtener la igualdad dentro de un sistema patriarcal. Las medidas diseñadas en busca de la igualdad de género y en el marco de la política de género de la UE, tienen efectos negativos sobre las mujeres por causa del contexto patriarcal que las circunda. Como por ejemplo: la igualdad de oportunidades, las acciones positivas y el *mainstreaming*. Aun siendo progresivas, siempre contienen elementos de retroceso para las mujeres.

También, los marcos legales para la igualdad de género que se incorporan a las disposiciones legales pueden utilizarse a modo de *coartada*. Y positivamente, porque estos marcos legales generan las políticas de igualdad de género en educación. “Así, las referencias a la igualdad de género pueden ser indicadores de un compromiso político, mientras que la ausencia o la poca concreción de estas referencias pueden estar indicando una falta de atención hacia esta cuestión” (Eurydice, 2010: 49).

En varios países las leyes marco en igualdad de trato y de oportunidades contemplan la obligatoriedad de que los centros educativos desarrollen sus propias políticas de igualdad de género. Veamos algunos ejemplos en la tabla No.12:

**Tabla No.12. Políticas de igualdad de género en el marco educativo**

Comunidad flamenca de Bélgica	Los centros educativos son los responsables de desarrollar una política de igualdad de género (el gobierno puede facilitar ese proceso).
Lituania	La Ley sobre Igualdad de Oportunidades responsabiliza a los centros educativos en garantizar que ni los currículos ni los libros contribuyan a propagar la discriminación entre hombres y mujeres.
Finlandia	La Ley sobre Igualdad de Género obliga a los centros educativos

<sup>113</sup> Carole Pateman denomina el dilema en honor a Mary Wollstonecraft por escribir uno de los primeros textos feministas. Pateman describe este dilema como “los dos caminos hacia la ciudadanía que han tomado las mujeres son incompatibles dentro de los límites del estado patriarcal, y dentro de ese contexto resultan imposibles” (1989: 197). Según este dilema, las dos rutas que las mujeres han seguido en su lucha por una ciudadanía plena aparecen problemáticas. La primera busca la extensión a las mujeres de los derechos de ciudadanos masculinos (lucha por la igualdad); la segunda defiende que las mujeres, *como mujeres*, poseen habilidades, intereses y necesidades que requieren una ciudadanía distinta de la que tienen los hombres (lucha por la diferencia). Sin embargo y aun siendo progresivas ambas rutas, tienen consecuencias negativas para las mujeres.

	(secundaria superior/educación superior) a diseñar un Plan de Igualdad que promueva la igualdad en el centro como lugar de trabajo.
Suecia	Los prestatarios de servicios educativos por obligación (bajo pena de sanción) deben diseñar una política de igualdad de trato que contemple todas las áreas de posible discriminación, incluida la discriminación de género.
Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia)	La Ley de Igualdad de 2006 establece la obligación legal para todas las autoridades públicas (incluidos los departamentos gubernamentales, las autoridades locales y los centros educativos) de promover la igualdad de oportunidades entre los sexos. Se nombra Gender Equality Duty y entró en vigor en abril de 2007.
Irlanda del Norte	Una ley de 1998 impuso a los organismos públicos una obligación similar, que debe promover la igualdad en nueve ámbitos, incluido el género.
España	Cada comunidad autónoma desarrolla su propio plan de igualdad tomando como referencia el marco legislativo general.

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice (2010).

Ahora bien, Venegas (2010) hace alusión a un informe de la Comisión Europea (2005) en el que se refleja que existe una mayoría de mujeres tituladas de educación secundaria superior y de educación superior frente a los varones titulados (excluyendo a Alemania, Irlanda y Suecia que es más equilibrado). Aún así, las mujeres siguen optando por carreras de las Ciencias Sociales y Humanas y los varones por las Ciencias Naturales, así lo plantea la teoría sociológica feminista y lo corrobora la Comisión Europea (2005). Lo cual demuestra que aún se siguen transmitiendo los estereotipos y roles acerca de lo femenino y lo masculino. Los países europeos tienen al menos algún proyecto de políticas para la igualdad de género en educación, sólo Estonia, Italia, Hungría, Polonia y Eslovaquia no tienen políticas de igualdad de género para la educación (ver tabla No.13).

**Tabla No.13. Países con ausencia de políticas de igualdad de género.**

Estonia:	En la educación sólo se aplican las disposiciones sobre la igualdad de trato.
Italia:	Las iniciativas para la igualdad de género (centros educativos y profesorado) las ejecutan a nivel local, las autoridades regionales, provinciales o municipales.
Hungría:	El ministerio de asuntos sociales, en el marco de la planificación de una estrategia transversal de género a nivel nacional, promueve el desarrollo de políticas de igualdad de género en educación.
Polonia y Eslovaquia:	Al igual que en Hungría, el principal responsable de las políticas para la igualdad de género es el ministerio de asuntos sociales.

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión Europea (2005).

Las políticas de igualdad de género en educación han definido como primer objetivo la lucha contra los roles y estereotipos de género. En el caso de España el sistema educativo es el responsable de contribuir a cambiar las concepciones estereotipadas de los roles femeninos y masculinos, así como las actitudes, comportamientos, creencias, etc. Su Ley educativa encierra como uno de sus fines prioritarios la promoción de los derechos y libertades fundamentales, así como la igualdad efectiva entre los sexos, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y la valoración crítica de las desigualdades para superar las actitudes sexistas. En el caso de Suecia, la responsabilidad que tienen los centros educativos radica en combatir los roles de género tradicionales y de ofrecer oportunidades al estudiantado para desarrollar sus propias capacidades e intereses independientemente de su identidad sexual.



Las tres áreas prioritarias que recogen las preocupaciones fundamentales en cuanto a política educativa de la UE son:

- Según el Consejo de Europa (2007), en casi todos los países de la UE se contempla el concepto de estrategia transversal de género debido al importante compromiso que tiene la UE con dicha estrategia. Esta queda definida como “la (re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos con la finalidad de asegurar que quienes normalmente diseñan y elaboran las políticas incorporan la perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres en todos los niveles y en todas las etapas” (Consejo de Europa, 2007, citado en Eurydice, 2010: 53). La transversalidad de género no es una prioridad política en sí misma, sino una forma de asegurar que el objetivo de la igualdad de género se tenga en cuenta en el diseño e implementación de cualquier política o medida. Así, esta estrategia está muy ligada al desarrollo, la implementación, el seguimiento y la evaluación de los instrumentos políticos. La siguiente imagen No.2 permite visualizar por país la estrategia transversal de género en el ámbito educativo (año 2009).

Map of Europe showing the gender perspective in education by country. The legend indicates three categories:

- Perspectiva de género en educación
- No perspectiva de género en educación
- Datos no disponibles

Key data points from the map:

- Red (Perspectiva de género en educación):** Ireland, United Kingdom, France, Spain, Portugal, Greece, Turkey, and several countries in Scandinavia and Central Europe.
- Blue (No perspectiva de género en educación):** Germany, Poland, Czech Republic, Slovakia, Hungary, Austria, Switzerland, and several countries in Scandinavia and Central Europe.
- Dotted (Datos no disponibles):** Russia, Ukraine, and several countries in the Balkans and Eastern Europe.

upna  
Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitatea Publikoa



**Notas complementarias:**

**Estonia:** la estrategia transversal de género sólo está presente en proyectos internacionales.

**Irlanda:** información no verificada a nivel nacional.

**Chipre:** aunque la estrategia transversal de género no se ha incorporado a las políticas de educación, es uno de los objetivos fundamentales del actual plan de acción para la igualdad de género.

**Portugal:** la estrategia transversal de género parece bastante débil.

Veamos en la tabla No. 14 algunas estrategias concretas que se han tomado en varios países en función del principio de transversalidad de género que expone Eurydice (2010):

**Tabla No.14. Estrategias en función de la transversalidad de género.**

Comunidad flamenca de Bélgica	En el año 2008 se aprueba la Ley Flamenca para la Igualdad de Oportunidades y la No Discriminación que incorpora la transversalidad de género y establece mecanismos abiertos de coordinación en el seno del gobierno de Flandes. Así, cada ámbito político ha de tener su propio plan de acción de género.
España	Cada ministerio tiene sus propias Unidades de Igualdad de Género, la transversalidad de género es uno de los principios vertebradores de las políticas de igualdad.
Francia	El concepto de una aproximación integral a la igualdad de género se incorpora y se aplica al desarrollo e implementación de las denominadas "Convenciones", dirigidas por un comité nacional interministerial de gobierno.
Suecia	La transversalidad de género se refleja en los currículos escolares, e incluye el principio de que la igualdad de género no puede abordarse de forma aislada, sino que tiene que integrarse en todas las materias.
Irlanda	El Departamento de Educación y Ciencia ha adoptado una estrategia transversal de género para la promoción de la igualdad de género en el sistema educativo. Se han diseñado paquetes de recursos destinados a los centros de primaria y secundaria en los que se recogen los requisitos legales y políticos de los mismos.
Letonia	Los principios y la normativa sobre igualdad de género deben aplicarse en todos los niveles de toma de decisiones políticas.
Austria	Se creó un comité interministerial para la Transversalidad de Género, un Plan de Desarrollo Nacional (Aktionsplan) y se puso en marcha tres proyectos piloto de apoyo a la introducción de la transversalidad de género a nivel de los centros educativos.

Fuente: elaboración propia a partir de Eurydice (2010)

Para finalizar esta sección, y una vez expuesto de manera general el contexto de la UE respecto al tratamiento del género en educación, tomaremos un caso concreto, España, para presentar un enfoque sobre las diferencias de género desde las políticas educativas. El motivo de la elección de España obedece a que ha sido el país que ha servido como referencia al contexto latinoamericano y cuya idiosincrasia dejó –a lo largo de la historia- huellas que perduran en América Latina.

En la estela de Ballarín (2004) son cuatro los modelos que caracterizan a la educación contemporánea española:

- Construir o promover las diferencias: sus inicios remontan al siglo XIX y retorna durante el franquismo. El sistema educativo nacional se construyó desde la concepción *natural* de desigualdad entre hombres y mujeres. Así, las niñas se incorporaban al sistema dual y tardíamente. Luego con la dictadura franquista se abolió la coeducación republicana

y, al igual que en sus inicios, el sistema estaba impregnado de una fuerte tradición religiosa, filosófica y científica que fundamentaban en innumerables prejuicios las diferencias entre los sexos. La mujer era entonces servidor del varón y cuya vida y educación no tenía finalidad en sí misma.

- b. Mantener las diferencias: este modelo corresponde a las propuestas coeducativas de finales del siglo XIX y del periodo republicano del siglo XX. Dichas propuestas abogaron por la unión de chicos y chicas en las aulas de clase pero no cuestionaron las relaciones genéricas existentes. Es así como se produce en 1937 la reglamentación<sup>114</sup> más igualitaria de ese período, en la Gaceta de la Republica, que estableció la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana, por Orden del 9 de septiembre.
- c. Ignorar las diferencias: este modelo corresponde al de la Ley General de Educación de los años 70 del siglo pasado. Las mujeres son incorporadas al currículum de los varones, ignorando las discriminaciones resultado de un historia larga de educación en y para la diferencia. No era coherente la desaparición de las asignaturas consideradas como propias para la función social de las mujeres como esposas y madres con los cambios que se han venido dando en el papel de las mujeres en la vida social actual. Por tanto, la escuela siguió contribuyendo con una falsa formula neutral e igualitaria a la reproducción de las desigualdades entre hombres y mujeres. Este modelo corresponde también a la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE).
- d. Corregir las desigualdades: este modelo se promovió desde el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), y corresponde al modelo de escuela democrática que reconoce las desigualdades derivadas de las diferencias, intentando corregirlas. En 1990 por primera vez la legislación española –a través de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre- reconoce la discriminación por sexos en el Sistema Educativo y establece la necesidad de reconsiderar la educación en base a principios de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. En tal sentido, la Ley propuso contenidos transversales para una convivencia democrática que quedaron recogidos en objetivos, contenidos, y criterios de evaluación del currículum de cada nivel.

A continuación exponemos algunos datos históricos relevantes recopilados por Boix (2009):

- ✓ Más del 70% de mujeres eran analfabetas a finales del siglo XIX. En 1822 había 595 escuelas de niñas frente a 7.365 escuelas de niños.
- ✓ Antes del inicio del siglo XX sólo diez mujeres terminaron carreras universitarias.

---

<sup>114</sup> La reglamentación expresaba que la actividad de niños/niñas sería igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria. Sin embargo, se mantenían diferencias y separaciones ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía *las labores propias del sexo*.

- ✓ La Ley Moyano en 1857 estableció como obligación la enseñanza primaria entre los seis y nueve años para niños y niñas y permitió que se establecieran las Escuelas Normales de Maestras.
- ✓ La Institución Libre de Enseñanza fundada en 1876 por catedráticos separados de la universidad que defendían la libertad de cátedra, elaboró los primeros programas pedagógicos para mujeres. Sólo se accedía a ellos desde la escuela privada, por lo que se benefició la clase burguesa exclusivamente pero significó una aportación importante al debate sobre la educación de la mujer.
- ✓ En 1910 se reconoce oficialmente el derecho a la educación superior de las mujeres. Pero hasta ese momento si las mujeres querían acceder a la universidad tenía que pedir permiso a las autoridades pertinentes (padre, profesorado, diputaciones, etc.).
- ✓ La primera catedrática universitaria fue Emilia Pardo Bazán en 1916 (todo el claustro se opuso).
- ✓ En 1930 el Papa Pío XI condenó la escuela mixta porque *promovía la promiscuidad y la igualdad* (Encíclica Papal 1930).
- ✓ No fue hasta la II República (1931) que se igualó en la escuela pública el nivel de acceso a la escolarización entre niños/niñas.
- ✓ En 1939 bajo la dictadura de Franco, una orden ministerial abolió la escuela mixta como contraria a los principios religiosos del Glorioso Movimiento Nacional.
- ✓ Se recupera la escuela mixta con la reforma educativa iniciada en 1970 de la Ley General de Educación aunque no es obligatoria hasta 1984/85.
- ✓ En 2005 se celebra en Madrid las Jornadas *Pekín + 10* para revisar los acuerdos de la Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Pekín (1995).

En resumen, la gran mayoría de los estados miembros de la UE se han preocupado por las desigualdades de género en varios ámbitos y específicamente en la educación. Como se ha demostrado anteriormente, el alcance de los marcos legales y políticos es diferente según el país, puede haber inexistencia de políticas o acciones políticas muy ambiciosas. En el amplio panorama de la crítica europea se plantea que, aunque en casi todos los estados miembros definen el objetivo de la igualdad de oportunidades entre los sexos, son pocos los que identifican explícitamente la meta de lograr una igualdad de género efectiva o la implementación exitosa de la estrategia transversal de género en la educación (Stratigaki, 2004).

Dando un paso más en la investigación, las estrategias, acciones, planes y políticas de género en educación de la UE, y específicamente de España, han servido de referencia o como modelos a seguir en el diseño de políticas públicas de género (específicamente en la educación) en la mayoría de países americanos.

En el contexto latinoamericano, los organismos internacionales y nacionales de cada país –sean de desarrollo, cultura, educación, gubernamentales o no (ONG)- han incorporado y comprendido (al menos normativamente) que la transversalidad de género en los ámbitos del poder y la política constituye una necesidad de primer orden. Se considera como el principal reto para construir una sociedad más justa e igualitaria en la que tanto hombres como mujeres gocen de las mismas oportunidades. Algunos ejemplos de estas instancias de gran importancia para el desarrollo humano latinoamericano son: el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), el Programa de las

Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), entre otras.

Algunos de los instrumentos internacionales que se han examinado en América Latina son:

**Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979).**

En su artículo 10 establece que:

*Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres (...)*

*c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.*

*d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;*

*e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer;*

*f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente; (...)*

Naciones Unidas organizó cuatro importantes conferencias mundiales sobre la mujer que refleja la incorporación de la equidad de género en la agenda internacional:

**Ciudad de México en 1975:** esta primera conferencia coincidió con el año internacional de la mujer y logró la definición de tres objetivos esenciales: la igualdad plena de género y eliminación de la discriminación por razón de género; la plena participación de las mujeres en el desarrollo; una mayor contribución de las mujeres a la paz mundial. En la conferencia se aprobó un Plan de Acción cuyos objetivos se enfocan a la garantía de las mujeres en el acceso a la igualdad con los hombres a la educación, al trabajo, a la participación política, a la salud, a la vivienda, a la planificación familiar y a la alimentación. Es así como en 1975 se considera a las mujeres en el plano internacional, no como receptoras de las acciones políticas, sino como sujetas activas que, en plena igualdad, participan en los procesos de desarrollo.

**Copenhague en 1980:** en esta segunda conferencia se reflexiona sobre el cumplimiento o no de las directrices de la conferencia anterior. Aquí se

empieza a hablar de igualdad desde el derecho y no sólo desde lo jurídico. Se definieron tres esferas fundamentales de actuación: la igualdad en el acceso a la educación; la igualdad de oportunidades en el empleo; la atención a la salud de las mujeres.

**Nairobi en 1985:** en esta tercera conferencia se evaluó el decenio de la mujer 1975-1985 y se cambia la perspectiva de análisis, es decir, no se considera solamente que la incorporación de las mujeres en todos los ámbitos de la vida sea un derecho legítimo de éstas, sino que se plantea como necesidad de las propias sociedades contar con la riqueza que supone la participación de las mujeres. Se apuntan tres tipos de medidas: medidas de carácter jurídico; medidas para alcanzar la igualdad en la participación social; medidas para alcanzar la igualdad en la participación política y en los lugares de toma de decisiones.

**Plataforma de acción de Beijing 1995:** se elaboró el documento estratégico más importante en materia de género en la cooperación internacional para el desarrollo. Su objetivo radicaba en el reconocimiento de la necesidad de trasladar el concepto de género hacia una unión más plena de la mujer, reconociendo que toda estructura de la sociedad, y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura, tenían que ser reevaluadas.

En su Plataforma de Acción se identificaron doce esferas de especial preocupación: persistente y creciente carga de la pobreza; disparidad, insuficiencia y desigualdad de acceso a la educación y capacitación; disparidad, insuficiencia y desigualdad de acceso a la atención en salud y servicios conexos; violencia; consecuencia de los conflictos armados; desigualdad en las estructuras y políticas económicas en todas las actividades productivas y en el acceso a los recursos; desigualdad en el ejercicio del poder y en la adopción de decisiones en todos los niveles; falta de mecanismos en todos los niveles para promover el adelanto de la mujer; falta de respeto, promoción y protección insuficiente de los derechos humanos de la mujer; estereotipos sobre la mujer y desigualdad de acceso y participación de la mujer en todos los sistemas de comunicación, especialmente en los medios de difusión; desigualdades basadas en el género en la gestión de los recursos naturales y la protección del medio ambiente; persistencia de la discriminación contra la niña y violación de sus derechos. La conferencia representó una reafirmación de que los derechos de la mujer eran derechos humanos y de que la igualdad entre los géneros era una cuestión de interés universal y de beneficio para todos(as).

**Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM):** La siguiente tabla No.15 resume los dos objetivos del desarrollo del milenio que contribuyen a la equidad de género.

**Tabla No. 15. Objetivos en función del género.**

		Metas
Objetivo 2. Lograr la enseñanza universal.	Lograr la primaria	Meta 3. Asegurar que, para el año 2015, todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

Objetivo 3. Promover la equidad de género y la autonomía de las mujeres.

Meta 4. Eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes del fin del año 2015.

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2001).

## **Plataforma y Plan de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer:**

Entre sus 12 puntos, la B. es la que nos interesa en este estudio.

### ***B. Educación y Capacitación de la Mujer.***

B1. Asegurar la igualdad de acceso a la educación;

B.2. Eliminar el analfabetismo entre las mujeres;

B.3. Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente;

B.4. Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios;

B.5. Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas;

B.6. Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Llegado este punto, en América Latina -según INAMU (2005)- son dos grandes grupos en los que se dividen las políticas públicas en el orden de la igualdad de género:

- ✓ *Políticas de igualdad de oportunidades:* se trata de medidas para corregir las desigualdades referentes a los ámbitos en los que las mujeres están subrepresentadas, esencialmente la **educación**. Se incluye la eliminación de las formas más directas de discriminación legal, y las herramientas fundamentales han sido los planes de igualdad de oportunidades y el fortalecimiento de los mecanismos nacionales para el adelanto de la mujer, como entes normativos y coordinadores de las políticas públicas. Así y jurídicamente, se ha apoyado la búsqueda de la igualdad formal de las mujeres.
- ✓ *Políticas de acción positiva:* son políticas escasas pero en rigor se consideran políticas de género en concordancia con los objetivos establecidos por la CEDAW. Algunos ejemplos de políticas de acción positiva son: las leyes contra la violencia, el acoso sexual, las leyes de cuotas, etc., orientadas a la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres en un sentido equitativo.

Veamos algunos ejemplos de las acciones realizadas a lo largo de la mitad de siglo pasado y el presente en cuanto a las políticas públicas de género definidas por cada país (ejemplos).

### Uruguay:

Sus políticas públicas de igualdad entre los géneros se han definido un tanto tardías desde el Estado Nacional. Aún así, se ha diseñado una política integral con el fin de que las reparticiones públicas se adecuen a la igualdad de oportunidades y para que sus acciones se piensen desde la diversidad de sexo-género.



Paradójicamente, INAMU (2005) plantea que en Uruguay las políticas en función del género pueden implementarse de una forma menos lenta y difícil que la observada en el ámbito regional e internacional. Las razones en las que INAMU (2005) se fundamenta son:

- ✓ Existe una fuerte masa crítica debido a un amplio movimiento feminista y de mujeres que demandan las políticas públicas de género con gran beligerancia. Y desde el gobierno se ha presentado un proyecto de ley que ofrece un marco jurídico sólido a las políticas de igualdad que se pretenden llevar a cabo en la actualidad.
- ✓ Se cuenta con la experiencia regional y con la experiencia de la Intendencia Municipal de Montevideo que ejecutó un primer Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos.
- ✓ Se cuenta con un sistema de género en el Estado. Ello a través de la Comisión Bicameral Femenina, que trabaja para fortalecer sus mecanismos y políticas de igualdad de oportunidades.
- ✓ Se entiende con mayor claridad las dos dimensiones de la igualdad de oportunidades: la igualdad de acceso<sup>115</sup> y la igualdad de partida<sup>116</sup>.
- ✓ Se inscribe el Plan de Igualdad en los derechos humanos de las mujeres. El Plan que se haga en ese marco, será el pionero de la región.
- ✓ Existe disposición para que las políticas de igualdad de oportunidades y derechos sean una relectura que permita ampliar y universalizar los planteamientos y prioridades gubernamentales, tanto a nivel nacional como municipal.

#### Chile:

- ✓ Se crea en 1991 el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM).
- ✓ En el 2001 se finalizó el exitoso Programa de Apoyo a Mujeres Jefas de Hogar de Escasos Recursos.
- ✓ Se diseña el Programa de Apoyo a Mujeres Trabajadoras Temporeras, de Prevención del Embarazo Adolescente, de Apoyo a Microempresarias.
- ✓ Se diseña el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000-2010.

#### Ecuador:

- ✓ Se crea en 1997 el Consejo Nacional de las Mujeres (CONAMU). Supone el punto de partida en el proceso de consolidación de la institucionalidad de género en el Ecuador. Es el organismo rector de formular y promover las políticas públicas con enfoque de género, dando cumplimiento a los compromisos que asume el Estado.
- ✓ Se aprueba la Ley contra la Violencia a la Mujer y la Familia (Ley 103).
- ✓ Se prueba la Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia.
- ✓ Se diseña el Programa de Apoyo a Mujeres Rurales.
- ✓ Se cuenta con un Sistema Descentralizado de Políticas de Género a nivel territorial.

---

<sup>115</sup> Busca igualdad de trato y considera que todas las personas tienen iguales posibilidades porque las reglas son iguales. Exige eliminar discriminaciones en las reglas de juego y, así, llegar a igual reconocimiento por igual mérito, aunque el acceso a los mismos lugares es diferente para cada persona debido a sus especificidades.

<sup>116</sup> Busca igualdad de resultados y considera que todas las personas tendrían las mismas posibilidades si tanto las reglas como las circunstancias iniciales fuesen iguales. Se enfoca a las discriminaciones en las condiciones iniciales para luego lograr una igualdad de acceso a los beneficios.

- ✓ Se crea el Fondo de Pueblos Indígenas para desarrollar mecanismos de acción positiva para microfinanzas dirigido a mujeres indígenas.
- ✓ Se diseña el Plan Nacional de Salud Sexual y Derechos Reproductivos, el Plan Nacional para la Prevención y Erradicación de la Trata, el Tráfico y la Explotación Sexual, el Plan Nacional para la Prevención y Erradicación de los Delitos Sexuales en el Ámbito Educativo.
- ✓ Se llevó a cabo: Reforma legal que logró la ampliación de los delitos sexuales y tipificación de los delitos de trata, tráfico y explotación sexual en el Código Penal; Reforma a la Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia; formulación y aprobación de la Ley Orgánica de Salud, que incluye dos capítulos esenciales sobre los derechos sexuales y reproductivos y el derecho a una vida libre de violencia; vigilancia para el cumplimiento de la Ley de Cuotas.
- ✓ Creación de instrumentos y mecanismos institucionales para la protección integral de los derechos de las mujeres: la Unidad de Género en el Ministerio de Trabajo y Empleo, Comisiones de la Mujer o de Igualdad de Género en diversos Gobiernos Locales.
- ✓ Creación y fortalecimiento de redes de servicios para la atención a víctimas de delitos sexuales, incluida la explotación sexual.
- ✓ Funcionamiento del Fondo PROMUJERES (mecanismo que posibilita el acceso al crédito a las mujeres más pobres de cinco cantones del país).

Como vemos, respecto al género y a la educación, en el marco de las políticas públicas en Latinoamérica, en los últimos años -aunque no con la celeridad que se desea- se han reflejado avances en el desarrollo de las mujeres. Hoy día se ha elevado el nivel educativo y titulación de las mujeres, así como se ha reflejado un cambio en las preferencias profesionales, y se visualiza una mayor participación en la dirigencia y participación política. Pero conviene no confundir el aumento del acceso de las niñas y jóvenes a la escuela con la desaparición de las desigualdades de género en la educación. La experiencia inmediata nos demuestra un sinnúmero de obstáculos que entorpecen la trayectoria educativa de las niñas y jóvenes latinoamericanas: trabajo doméstico, cuidado de hermanos(as) pequeños, casamientos y embarazos a temprana edad, influencia religiosa respecto a los derechos sexuales y reproductivos, pobreza, desnutrición, conflictos armados, nivel de peligrosidad y violencia en el ambiente escolar, entre otros.

La discriminación de género en las escuelas latinoamericanas se refleja de la siguiente manera:

- ✓ Fuerte presencia de los estereotipos femeninos y masculinos de cuño patriarcal en los libros didácticos.
- ✓ Ocultamiento de mujeres protagonistas en la Historia, las Artes o la Ciencia.
- ✓ Diferencias en la perspectiva de carrera profesional de muchachas y muchachos, elección de profesiones “para ellas” y “para ellos”.
- ✓ Falta de estructura para atender en igualdad de condiciones a jóvenes gestantes o lactantes.
- ✓ Feminización y desvalorización del trabajo en la educación infantil, incluyendo reducidos salarios.
- ✓ Falta de información sobre derechos sexuales y reproductivos lo que produce discriminación por orientación sexual o identidad de género.

Las relaciones de género que se presentan en la educación básica latinoamericana –según la UNESCO (2001)- para la población escolar tienen lugar en sistemas educativos donde:

- ✓ No existe el acceso total a ese nivel y persisten desigualdades en el acceso a la educación básica y problemas de retraso escolar para la población infantil pobre de zonas urbano-marginales, rurales e indígenas;
- ✓ La calidad de los aprendizajes se distribuye desigualmente (sigue la línea de las discriminaciones sociales);
- ✓ La clase social es el mayor elemento generador de desigualdades educativas; se mantienen, para la mayoría de los países, grandes distancias entre la cobertura de la educación básica y de la educación superior, las cuales se agudizan al combinarse con el nivel de ingresos;
- ✓ La igualdad de género en el acceso a la educación básica se inscribe en sociedades donde persiste la desigualdad de género en el campo del trabajo, la participación social/política y la distribución de la riqueza.

Ante este escenario, veamos algunos ejemplos de las acciones concretas que se han realizado en diversos países latinoamericanos respecto a las políticas de género en la educación:

#### Estados Unidos Mexicanos:

La Constitución Política de México establece en el artículo tercero que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. (...) La educación que imparta el Estado:(...) c) Contribuirá a la mejor convivencia humana (...) evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (p.4).

Las normas jurídicas e instrumentos marco de la política nacional mexicana reconocen el principio de igualdad y no discriminación hacia las mujeres en la esfera de la educación.

**Tabla No.16. Sobre la legislatura mexicana.**

Ley General de Educación	Artículo 8: “El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan (...) luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres”.
Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres	Artículo 34, fracción III: “las autoridades y organismos públicos fomentaran la incorporación a la educación y formación de las personas que en razón de su sexo están relegadas”. Artículo 36, fracción II: las autoridades correspondientes “garantizaran que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación”. Artículo 38, fracción VI: las autoridades correspondientes deberán “impulsar acciones que aseguren la igualdad de acceso de mujeres y de hombres a la educación”.

Fuente: elaboración propia a partir de la página web: [www.diputados.gob.mx](http://www.diputados.gob.mx)

**Tabla No.17. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.**

Eje 3. Igualdad de oportunidades				
Objetivos			Estrategias	
Objetivo	10.	Reducir las	Estrategia	10.1. Modernizar y ampliar la infraestructura

desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.	educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación. Estrategia 10.2. Ampliar las becas educativas para los estudiantes de menores recursos en todos los niveles educativos. Estrategia 10.3. Fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos e integrar a jóvenes y adultos a los programas de enseñanza abierta para abatir el rezago educativo. Estrategia 10.4. Promover una mayor integración, tanto entre los distintos niveles educativos, como dentro de los mismos, para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.
Objetivo 16. Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual.	Estrategia 16.3. Implementar acciones para elevar la inscripción de niñas en las escuelas y asegurar su permanencia en éstas.

Fuente: elaboración propia a partir de la página web: [www.diputados.gob.mx](http://www.diputados.gob.mx)

El Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD) 2008-2012 define:

**Tabla No. 18. Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2008-2012**

Objetivo Estratégico 5. Fortalecer las capacidades de las mujeres para ampliar sus oportunidades y reducir la desigualdad de género.	Estrategia 5.1. Eliminar la desigualdad de género en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo y disminuir la brecha educativa entre mujeres y hombres. Estrategia 5.2. Eliminar los estereotipos sexistas y discriminatorios de los libros de texto, métodos de enseñanza, materiales didácticos, prácticas educativas y, profesionalizar al magisterio en perspectiva de género y derechos humanos de las mujeres.
--	---

Fuente: elaboración propia a partir de la página web: [www.diputados.gob.mx](http://www.diputados.gob.mx)

**Tabla No.19. Programa Sectorial de Educación 2007-2012:**

Objetivo	Indicador	Meta 2012
#2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	Becas a madres jóvenes y jóvenes embarazadas para concluir la educación básica.	49,460 becas

Fuente: elaboración propia a partir de la página web: [www.diputados.gob.mx](http://www.diputados.gob.mx)

#### Chile:

En la siguiente tabla No.20 se visualiza la cronología de acciones relacionadas con la promoción de equidad de género en escuelas y liceos durante la Reforma Educacional, Chile 1993-2010:

**Tabla No.20. Cronología de promoción de equidad de género.**

Año	Acción
1993-2004	Política Educación Sexual
1993-1997	Programa de la Mujer Sensibilización sobre estudiantes madres embarazadas JOCAS Comunitarias / JOCAS masivas Manual elaboración Textos Escolares No sexistas
1995	Incorporación perspectiva género en OFCM (verticales y transversales) y en

	nuevos Planes y Programas (Básica, Media, Parvularia y Adultos)
1999	Unidad de Apoyo a la Transversalidad Fomento del liderazgo y participación de las mujeres Tema en Consejos escolares y CC.AA
2000	Programa Liceo Para Todos Plan retención madres adolescentes: Becas (2005: 1138 becas / 2006: 1639 becas)
2002	Política de Convivencia Escolar Principio 7: Igualdad de oportunidades para niños, niñas, mujeres y hombres
2005	Secretaría Técnica Educación Sexual, Afectividad y Género. Plan 2005-2010
2000-2010	Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Varones

Fuente: elaboración propia a partir de Sandoval (2009).

### Costa Rica:

Citaremos algunas acciones que se han realizado en Costa Rica (tabla No.21).

**Tabla No.21. Acciones en función de la equidad de género.**

<b>1990-2000</b>	
1994 – 1998	Se elaboraron y distribuyeron los libros de texto, bajo el enfoque de género, de la serie de textos producidos denominada <i>Hacia el Siglo XXI</i> en convenio entre la Universidad de Costa Rica y el Ministerio de Educación Pública (MEP) (I y II ciclos de la Educación General Básica).
1994	Se diseñó el Programa Educación en Población: todas las organizaciones gubernamentales o no, enfatizan su preocupación por la calidad y el estilo de vida y de producción de la población mundial, más que por el crecimiento demográfico. El programa se diseñó con el enfoque de género y de derechos humanos.  Se lleva a cabo el Proyecto EDUMUJER: el proyecto se da en el marco de un convenio entre el Gobierno de Costa Rica, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y el Gobierno de los Países Bajos (Holanda). Su población beneficiada fueron las mujeres de las áreas rurales y urbano- marginales, así como la población joven femenina de los Colegios Técnicos Agropecuarios. Se realizaron 970 cursos de capacitación (Talleres de género, contabilidad, secretariado y computación; gestión empresarial e industrial; apicultura, entre otros).
1999	Se ejecutó el Proyecto Construcción de una cultura equitativa de Género en la Escuela Líder: la población beneficiada fue de 1465 personas; distribuidas de la siguiente forma: 23 docentes, 690 estudiantes, 690 padres y madres de familia, 20 asesores/as regionales de orientación (uno por cada dirección regional), 20 asesores/as de religión (una por dirección regional) y 22 asesores/as supervisores/as.
2000	Se diseñó el Plan de Acción estratégico denominado Cultura de Equidad de Género dentro del Sistema Educativo Nacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fleming (s/d).

Los principales avances logrados a partir de las acciones anteriores fueron:

- ✓ Incorporación de la perspectiva de género en los programas de estudio de las materias básicas.
- ✓ Revisión y modificación desde el enfoque de género de tres reglamentos dirigidos a la comunidad estudiantil.
- ✓ Construcción y divulgación de indicadores de género para medir las condiciones de equidad entre mujeres y hombres en el sistema educativo.
- ✓ Capacitación a funcionarios sobre la Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y Docencia.

- ✓ Capacitación en 5 regiones educativas sobre la inserción de las mujeres en especialidades técnicas – profesionales diversas y competitivas.
- ✓ Capacitación sobre la producción y uso de recursos didácticos con el enfoque de género.
- ✓ Elaboración de Módulos de Educación No Sexista en las materias básicas para los diversos Ciclos de la enseñanza.

#### IV.1.2. EDUCACIÓN Y GÉNERO EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE HONDURAS.

Honduras como Estado miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de Estados Americanos (OEA) ha suscrito y ratificado la mayoría de Tratados y Convenciones de las mismas, por tanto, se ha inscrito en los Sistemas Universal e Interamericano de Protección de los derechos humanos. En cuanto a los Tratados y Convenciones de los derechos humanos de las mujeres, Honduras ratificó en 1983 la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y en 1995 la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. De igual manera, suscribió la Plataforma de Acción de Beijing (1995), el Programa de Acción de El Cairo sobre Población y Desarrollo (1994), así como la Declaración de los Objetivos del Milenio (2000).

A continuación mostramos un resumen de algunos de los instrumentos ratificados por el Estado hondureño.

**Tabla No. 22. Instrumentos ratificados en Honduras.**

<b>Instrumento Internacional</b>	<b>Ratificación</b>
Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre	23-06-1949
Carta de la Organización de los Estados Americanos	13-10-1949
Convenio para la represión de la trata de personas y de la Explotación de la Prostitución Ajena	25-07-1951
Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José	1-09-1977
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	30-07-1980
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer	10-11-1980
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	06-1987
Convención sobre los Derechos del Niño	2-09-1990
Convención Interamericana para Prevenir Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer	14-06-1995
Estatuto de Roma, que regula la Corte Penal Internacional	02-07-2002
Protocolo facultativo para la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía	09-05-2002
Convención de Naciones Unidas contra la Delincuencia organizada Transnacional	09-2002
<b>Convenios Internacionales de la OIT</b>	
Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, 1948	27-06-1956
Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, 1949	27-06-1956
Convenio sobre igualdad de remuneración, 1951	09-08-1956
Convenio sobre el trabajo forzoso, 1930	21-02-1957
Convenio sobre la abolición del trabajo forzoso, 1957	04-07-1958
Convenio sobre el examen médico de los menores (trabajos no industriales), 1946	20-06-1960



Convenio sobre el trabajo subterráneo (mujeres), 1935	20-06-1960
Convenio sobre el descanso semanal (comercio y oficinas), 1957	20-06-1960
Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958	20-06-1960
Convenio sobre la protección del salario, 1949	20-06-1960
Convenio sobre el descanso semanal (industria), 1921	17-11-1964
Convenio sobre las enfermedades profesionales (revisado), 1934	17-11-1964
Convenio sobre las prescripciones de seguridad (edificación), 1937	17-11-1964
Convenio sobre la política del empleo, 1964	09-06-1980
Convenio sobre la edad mínima, 1973	09-06-1980
Convenio sobre la inspección del trabajo, 1947	06-05-1983
Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989	28-03-1995
Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999	25-10-2001

Fuente: elaboración propia a partir de Kennedy (2010).

Según Kennedy (2010), las mujeres hondureñas constituyen el 51.4% de la población total, el 52.1% de las personas en edad de trabajar, y, a pesar de todas las ratificaciones y acciones realizadas en el país en materia de género, las mujeres hondureñas realizan el 94% del trabajo doméstico reproductivo que sostiene las unidades familiares en todo el país, representan el 33.7% de la población económicamente activa, aportan el 51.2% del trabajo mercantil y no mercantil, y están a cargo de la jefatura de uno de cada cuatro hogares a nivel nacional. En cambio, ocupan menos del 10% de las diputaciones en el Congreso Nacional, reciben en promedio un ingreso equivalente al 42% del que obtienen los hombres, y tienen limitado acceso a la propiedad y control de los recursos económicos y productivos.

En el contexto hondureño, el aumento de los femicidios contrasta con la impunidad prevaleciente y la inseguridad ciudadana. Esto acarrea graves consecuencias para la vida y el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en el ámbito doméstico y público. En cuanto a la educación, el promedio educativo entre hombres y mujeres es similar en la actualidad. Respecto a la salud, las mujeres siguen muriendo por causas que pueden prevenirse relacionadas a la reproducción y sexualidad: partos, abortos, cáncer cérvico uterino, y VIH-SIDA, que crece mucho más rápido en la población femenina que en la masculina. Entre tanto, crece la oposición ultra-conservadora al avance de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

Por otro lado, las políticas públicas del país enfatizan excesivamente el papel instrumental de las mujeres como madres y trabajadoras voluntarias de las comunidades en los programas sociales, recargando en ellas el costo del ajuste económico y el recorte del gasto público. Pero ese papel “no es valorado y, ante la feminización de la pobreza, se resalta la mayor vulnerabilidad de las mujeres, invisibilizando sus capacidades como protagonistas y creadoras de alternativas” (Kennedy, 2010: 3).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) evidencia, a través del Índice de Potenciación de Género (IPG), que existen claras diferencias de género en términos de participación económica, política y profesional. De acuerdo al IPG (2008) el 51.2% de los puestos profesionales y técnicos en Honduras son ocupados por mujeres, sin embargo a nivel de puestos de directores, gerentes y administradores, sólo el 32.5% pertenece a

las mujeres, así queda claro que los niveles de toma de decisiones son todavía espacios para los hombres.

Sin lugar a dudas y aun cuando las evidencias de los niveles de discriminación de género en Honduras son muy claras, el Estado hondureño ha avanzado tímidamente en materia de políticas públicas de igualdad de género y fue el movimiento de mujeres el que jugó un papel central para impulsar reformas legales a favor de los derechos de las mujeres y la equidad de género, promoviendo amplios procesos de concertación social. Así, se involucraron los diferentes sectores de mujeres, tales como la Comisión de la Mujer del Congreso Nacional, funcionarias(os) en altos cargos de gobierno, la Comisión Interamericana de Mujeres, la cooperación internacional, y el Instituto Nacional de la Mujer (INAM). A inicio de 1990 las demandas estuvieron centradas en los avances legales para prevenir y sancionar la violencia hacia las mujeres, y a final de dicha década el interés se centró en las reformas que impulsaban la igualdad y el empoderamiento político de las mujeres.

Algunos de los avances en el marco jurídico nacional e internacional son:

- ✓ La Ley contra la Violencia Doméstica (1997) y sus reformas (2005), promueve un cambio en los valores vigentes y establece la obligación del Estado de ejecutar políticas públicas que garanticen la eliminación de la violencia doméstica y la protección de la familia;
- ✓ El Código Penal, en las reformas incluidas en 1996, 1997 y 2005 coadyuvan a la garantía del derecho a la paz y a una vida libre de violencia;
- ✓ La Ley del INAM aprobada mediante el Decreto Presidencial 232-98 del 11 de febrero de 1999;
- ✓ La Ley de Igualdad de Oportunidades (2000), establece la obligación del Estado de promover la igualdad y la equidad de género, proteger los derechos de las mujeres en los diferentes ámbitos: familia, salud, educación, cultura, trabajo y seguridad social, tenencia de la tierra, acceso al crédito, a la vivienda, participación política y en la toma de decisiones en la estructura de poder;
- ✓ El Código de Familia, el Código del Trabajo, la Ley de VIH-SIDA incluyen acciones afirmativas para la garantía del ejercicio de los derechos de las mujeres en sus ámbitos específicos;
- ✓ Se ha reformado la Ley Electoral y de Organizaciones Políticas Decreto 44-2004, provocando un aumento en la participación de las mujeres en el Congreso Nacional en el período electoral 2006-2009;
- ✓ Se han creado mecanismos sectoriales de género en la Secretaría de Agricultura, y Secretaría de Finanzas, Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente;
- ✓ Se incorporó el enfoque de género en la Estrategia de Reducción de la Pobreza (ERP);
- ✓ Se reformó la Ley de Seguridad Social para incorporar a las mujeres trabajadoras del servicio doméstico remunerado al Régimen y Afiliación Progresiva del Sector de Trabajadoras Domésticas;
- ✓ Los planes de los gobiernos establecen el compromiso de dar apoyo y promover la igualdad de oportunidades y equidad de género.

Se estableció La Política Nacional de la Mujer (PNM), formulada por el INAM mediante un proceso de concertación y consulta nacional y regional. La PNM fue elevada a política de Estado mediante el Decreto Ejecutivo 015 2002, del 16 de noviembre, 2002. Esta declaración formal, que depende de la voluntad de los gobiernos, consiste en el acto de dotar de recursos al Instituto para la ejecución de la misma. Además, es el principal instrumento para impulsar la equidad de género en las políticas públicas como un eje transversal, así como en los programas y proyectos derivados de la política económica y social del gobierno y en los procesos de modernización del Estado. La prioridad se concentra en cinco áreas: Salud, Educación y Medios de Comunicación, Economía y Pobreza, Violencia, Participación Social y Política.

En la Salud se cuenta con una Política de Salud Sexual y Reproductiva (2000), que fue sometida a un proceso de concertación con diversos sectores involucrados. Se aumentó la capacidad de los servicios de salud para atender el parto hospitalario, se aumentó el acceso de las mujeres a anticonceptivos, se conformó un grupo técnico conductor para el apoyo de la Iniciativa Regional de Reducción de la Mortalidad Materna, se organizó el Programa Nacional de la Prevención del VIH de madre a hijo(a) incrementando la terapia antirretroviral (ARV). No obstante, perdura la falta de presupuesto y de voluntad en la toma de decisiones, la lentitud de los avances en la aplicación de las políticas, y la persistente y generalizada sobrerrepresentación femenina en la pobreza.

También a partir del año 2000 se dieron avances en la incorporación de aspectos de género en la formulación del Presupuesto Nacional de Ingresos y Egresos de la República, mediante la adopción de un formato de presupuesto por resultados que permite incluir variables de género.

Ahora bien, el proceso de impulsar la transversalización de las políticas de equidad de género en el sector público, ha enfrentado diversos problemas:

- ✓ Baja asignación de presupuesto del Estado. Para la implementación de la PNM el INAM tuvo que negociar fondos de cooperación externa, sobre la base de carteras de proyectos, en ocasiones con sesgos vinculados a las agendas de la cooperación.
- ✓ Las políticas sectoriales de género surgieron como resultado de procesos impulsados por la demanda e incidencia de las mujeres organizadas en ciertos contextos favorables de la administración pública, así como por la influencia de la cooperación internacional, sin llegar a insertarse como políticas de Estado. Como resultado, no tienen un impacto efectivo en los grandes programas institucionales donde se concentran los recursos y las acciones de mayor peso.
- ✓ Falta voluntad gubernamental para impulsar la ejecución de las políticas de equidad de género, transversales a los planes, programas y proyectos sectoriales.
- ✓ Los avances en políticas y leyes no marchan a la par de un fortalecimiento institucional para su implementación efectiva. Las instituciones creadas en el marco de las políticas de equidad de género, como la Fiscalía de la Mujer, las Consejerías de Familia, las unidades de género en las Secretarías de Estado, e incluso hasta el INAM, funcionan con presupuestos marginales, tienen limitada cobertura por la falta de

recursos, están desbordadas por la demanda y carecen de influencia tanto en el sector correspondiente como en el conjunto del Estado. Constantemente surgen amenazas de cierre o de fusión.

- ✓ El notorio protagonismo de las mujeres en la vida nacional muchas veces pasa desapercibido en las políticas públicas, donde son representadas como “sector vulnerable” destinatarias de políticas asistenciales, o consideradas como trabajadoras voluntarias en los programas sociales, o bien como mano de obra barata en el sector productivo, subvalorando al mismo tiempo la contribución femenina a la economía de mercado.
- ✓ Las estadísticas registran una significativa participación de las mujeres en las nuevas economías - maquilas, turismo, agroindustrias -, pero, las políticas económicas con enfoque de género se orientan prioritariamente a apoyar la micro empresa y el micro crédito. La equidad de salarios por igual trabajo, la calidad del empleo, regulaciones frente a la flexibilidad laboral, y el acceso a recursos productivos, no son abordados o no son centrales en esas políticas.
- ✓ Es dudoso que se pueda alcanzar la meta del milenio de reducir las desigualdades de género sin una alta dosis de voluntad política.

En cuanto a la educación, el género también ha tenido eco en las políticas educativas de diferentes países, y Honduras no ha sido la excepción. Las políticas educativas no se pueden analizar de forma aislada de su contexto, sino como parte esencial de las políticas públicas que las contienen, las cuales pertenecen a los ámbitos de tipo económico, social, político, jurídico y cultural. De ahí, que deban ser pensadas de forma relacional, es decir, como parte constitutiva de una sociedad determinada. “El analizar el comportamiento de las políticas educativas tiene, necesariamente, que vincularse con lo que pasa con las prácticas sociales propias de esa sociedad” (Morel, 1996: 78).

Además, su estudio no puede ser aislado porque guarda una relación estrecha con el imaginario social que se comparte. Tal como mencionamos en capítulos anteriores, éste no es producto del azar, ha sido construido y reconstruido dinámicamente a través de la historia de cada sociedad, convirtiéndose en producto de una construcción social determinada.

Morel (1996) asegura que a las políticas educativas hay que estudiarlas contextual, dinámica y dialécticamente, porque un cambio formal en las mismas que no tocara ningún otro aspecto del contexto socio-político-cultural, estaría indefectiblemente condenado a ser una formalidad sin contenido. La autora hace alusión a la postura que ha sobresalido -dentro del debate acerca del sentido que tiene incorporar la perspectiva de género en la escuela- que tiende a confundir educación con perspectiva de género con la incorporación de las mujeres al discurso de las reformas educativas, reduciendo la problemática del género a la problemática de la mujer. Hablar de género implica la visibilización de la mujer y sus roles. Pero el género no se reduce a esto, sino que también (capítulo III), hace referencia a las construcciones sociales y las representaciones instituidas en el imaginario social colectivo de una sociedad, que cataloga a sus miembros –a partir de su sexo masculino o femenino- como de género masculino o femenino. Esto se debe recalcar porque en las reformas

educativas hondureñas al hablar de perspectiva de género se suele asociar automáticamente género con mujeres.

En la actualidad y a nivel nacional, se ha elevado progresivamente el nivel educativo y titulaciones de las mujeres, quienes han accedido más a las carreras que tradicionalmente se han considerado como masculinas y a instancias de dirigencia y participación política. Según Morel (1996) esta movilidad se entiende como un traslado de un “adentro” (doméstico) hacia un “afuera” (público) que ha modificado la sociedad. Pero esos avances hay que analizarlos detenidamente para saber si las mujeres se han desprendido o no de las labores tradicionales.

La Secretaría de Educación tiene como marco referencial de acción el Plan Estratégico Sectorial de Educación y el Plan de Educación para Todos (Plan EFA 2003-2015) que se rigen por la Ley Orgánica de Educación. A nivel sectorial se desarrolla en coordinación con la Secretaría de Gobernación y Justicia, el Programa Nacional de Educación para la Etnias Autóctonas y Afro antillanas de Honduras (PRONEEAAH) que inició en el año 1998 y se mantiene en la actualidad. Cabe resaltar que no existe una política de género específica para Educación.

La Secretaría de Educación, conjuntamente con el INAM, ha impulsado algunas acciones orientadas al cumplimiento de los objetivos estratégicos definidos en la Plataforma de Acción Mundial de la Mujer en Beijing. En tal sentido, en el marco del Acuerdo Nacional de Transformación para el Desarrollo Humano, proceso liderado por el Foro Nacional de Convergencia se elaboró un Plan de Acción y Estrategia 2002-2006 de la Secretaría de Educación donde se adquirió el compromiso nacional para la aplicación de la legislación vigente en materia de género, considerando la Ley Contra la Violencia Doméstica, Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer y la Política Nacional de la Mujer.

En el país, las políticas públicas en materia de educación tienen por objetivos ampliar la cobertura del nivel prebásico, básico y medio, disminuir los índices de deserción/repetición y universalizar el sexto grado. Sin embargo, la Secretaría de Educación reconoce que todavía supone un reto el mejoramiento de la calidad de la enseñanza educativa en todos los niveles, la dotación de infraestructura adecuada (muchos niños y niñas asisten a la escuela en edificaciones en pésimas condiciones o al aire libre, tanto en algunos barrios de la periferia urbana como en zonas rurales postergadas) así como material educativo. Así mismo, la SE ha promocionado la igualdad de género dentro de la educación, por medio de ambientes escolares seguros y de apoyo a género; docentes femeninas y la dinámica de aula; discriminación en el contenido de los materiales de aprendizaje; y mejor calificación para niñas y nivelación en el área de las matemáticas.

Según Guillén (2011) el análisis de género llevado a cabo para cada iniciativa deberá evaluar:

- ✓ la capacidad del Ministerio de Educación para aplicar un análisis de género (que incluya la atención a la diversidad cultural/étnica) a sus



políticas y programas y para recolectar/analizar los datos desagregados por sexo;

- ✓ mejoramiento de las instalaciones rurales, incluyendo la atención a cuestiones de higiene y seguridad (principalmente baños separados para niños y niñas, ambiente seguro);
- ✓ la manera en que la capacitación docente incorpora estrategias para tratar con la discriminación de género en el aula y en el currículo;
- ✓ si existen o no cuestiones relacionados a la retención y desempeño escolar de los niños y niñas;
- ✓ proporción de docentes masculinos/femeninos (y personal no docente).

En cuanto a los principales logros de las acciones que se han realizado en materia de género en el sistema educativo hondureño, encontramos los siguientes:

- ✓ Disminución de los índices de analfabetismo (mujeres).
- ✓ Ampliación de la cobertura regional de la educación de niñas y jóvenes.
- ✓ Implementación del enfoque de género en el currículo nacional básico, en el sistema educativo y en los textos de educación.
- ✓ Implementación del enfoque de desarrollo de habilidades en programas de alfabetización radial (matemáticas).
- ✓ Aprobación de normativa jurídica que apoya la educación con enfoque de género (guías educativas).
- ✓ Realización de campañas comunicacionales sobre la igualdad de género que aportaron al posicionamiento del tema y a la sensibilización de la población.
- ✓ Incorporación del enfoque de género en los registros de información del sistema educativo nacional.
- ✓ Sensibilización en género a comunicadores sociales y organización de la red de comunicadores sociales en el país.

Aunque los logros han sido significativos en términos normativos, es indudable que aún queda mucho por hacer para que se haga notable la erradicación de todas las formas de exclusión y discriminación de las mujeres. Entre los principales desafíos en materia educativa, el INAM (2009) presenta los siguientes:

- ✓ Priorización de la implementación de las políticas/programas de igualdad y equidad en género y los recursos pertinentes en todas las instituciones del sistema educativo.
- ✓ Promoción de alianzas estratégicas con decisores y funcionarios(as) del nivel intermedio y político.
- ✓ Promoción del II Plan de Igualdad y Equidad de Género y las Políticas de igualdad en el ámbito educativo.
- ✓ Divulgación de los derechos de las mujeres y la igualdad de género a nivel local.
- ✓ Promoción de alianzas/compromisos de las instituciones u organizaciones comunitarias en la igualdad de género, y la protección de los derechos de las mujeres/niñas/adolescentes.
- ✓ Potenciación de las capacidades institucionales del INAM para monitorear los avances sobre la igualdad de género en el sistema educativo.



- ✓ Implementación de procesos de sensibilización a los decisores y funcionarios de los niveles operativos del sistema educativo.
- ✓ Inclusión del enfoque de género, derechos humanos y violencia contra las mujeres y las niñas en los programas de sensibilización y capacitación docente para el desarrollo de conocimientos en el manejo de situaciones de vulneración de derechos.

Además, uno de los problemas para la efectiva incorporación de la igualdad y equidad de género en el ámbito educativo, es la carencia de una política sistemática sobre género, quedando a criterio del profesorado la definición de estrategias, mecanismos y herramientas para su incorporación. En los textos escolares predominan los estereotipos de género y el lenguaje sexista. Según el INAM (2009) una de las causas más visibles de discriminación contra las mujeres en el ámbito educativo es la NO aplicación del artículo 35 de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres sobre la protección a las adolescentes embarazadas, ya que todavía en la práctica persiste la discriminación y estigmatización por esa causa.

La ciudadanía cuenta con dos espacios de *rendición de cuentas*<sup>117</sup>: el de los colegios magisteriales que tienen representaciones departamentales y municipales y el de los Comités de padres y madres de familia a nivel local. Los colegios magisteriales apoyan las causas gremiales, pero se mantienen aislados de las luchas por la equidad de género en el país y sus dirigentes son predominantemente masculinos, un hecho contradictorio, ya que aproximadamente –según los colegios magisteriales- el 75% de docentes en el país son mujeres. Educar con perspectiva de género es una tarea no sólo ardua, sino compleja. Implica formar ciudadanos y ciudadanas con un horizonte amplio y plural, sensibles a los otros y a los derechos humanos, capaces de vivir abiertos al debate y a la discusión inherente a una sociedad democrática. Pero estos aspectos sólo son posibles si se educa en esa dirección, si se reorienta la enseñanza en términos de un sentido que exprese más completa e integral la condición humana. Ningún ciudadano o ciudadana, podrá disfrutar de un horizonte pluralista, ni de un genuino respeto por las otras personas -independientemente de sus diferencias basadas en el sexo-, ni de una actitud democrática, si no hay un trabajo institucional, canalizado educativamente y basado en un convencimiento político del conjunto de la sociedad.

Sin duda alguna, para incorporar la perspectiva de género en las políticas públicas y en las políticas educativas, los gobiernos deben asumir que existe un sistema de género cronificado e inserto en las prácticas y rutinas cotidianas. Este crea desigualdades entre varones y mujeres en el marco de desequilibrios sociales que deben visibilizarse porque el género es un factor y generador también de las desigualdades sociales. Es un reto saber cómo pensar *al otro*, cómo encarar la alteridad en la búsqueda de una educación que no sólo respete las diferencias con base en el género, sino, especialmente, que no las

<sup>117</sup> La Rendición de Cuentas es un proceso periódico y participativo, mediante el cual quienes toman decisiones sobre la gestión de lo público -en cualquier ámbito- cumplen su deber y responsabilidad de explicar, dar a conocer o responder sobre el manejo de lo público encomendado a ellos y los resultados logrados o no ante la ciudadanía, sometiendo a ésta la evaluación de dicha gestión/manejo.

siga fomentando. Respetar las diferencias de género es muy importante, pero la finalidad de una educación con perspectiva de género es no seguir creando o reproduciendo esas diferencias y desigualdades de género. No se trata de que la educación ignore las diferencias de sexo, sino que éstas no condicionen o determinen a mujeres y hombres en el ámbito escolar.

El camino hacia la consecución de una educación con perspectiva de género en Honduras, es arduo, difícil y plagado de avances y retrocesos, pero no imposible, precisamente por eso, se ofrece con una esperanza digna de ser pensada y elaborada científicamente.

## IV.2 LA ESCUELA COMO CONSTRUCTORA SOCIAL DEL GÉNERO

En nuestros días perdura la herencia dejada por Jean-Jacques Rousseau al sentar las bases de la educación de niñas y niños, basándose en supuestas diferencias, responsabilidades naturales y dar por sentado la superioridad de los unos sobre las otras. En las sociedades actuales, los centros educativos son los agentes de la socialización secundaria, posiblemente, más importantes. Se trata de entes responsables en transmitir el conocimiento que está legitimado y las formas de actuar de una sociedad. Son espacios cargados de simbolismo y ritualismo que dan causa a los valores preponderantes en una sociedad. Uno de los clásicos de la sociología, Emile Durkheim, consideraba la escuela como institución canalizadora de los ideales seculares y laicos de la modernidad que constituyen el sustrato común y compartido por las sociedades pluralistas y diferenciadas.

La educación –en la estela de Durkheim– es un proceso de transmisión-reproducción del conjunto de conocimiento estructurado simbólicamente, y, por el cual unas generaciones influyen sobre otras en el curso de una temporalidad social manifestada como alteración de procesos instituyentes de cursos de acción. La educación es un dispositivo que crea *marcas* indelebles que se asientan como significaciones sociales en las mentes del sujeto, la sociedad va más allá del yo monádico y se establece “con todo su ajuar completo dentro, a la manera de un espíritu omnipresente que cohabitará de por vida en la psique humana y creará un *hábitus* que actúa como esquemas tipificados de acción” (Durkheim, 1990: 54).

Al respecto, Josetxo Beriain sintetiza y pormenoriza muy claramente lo anterior:

(...) la teoría de la socialización de Durkheim es un proceso bidimensional; por una parte, contribuye a crear un dispositivo institucional de “instrucción pública, laica y racional”, contribuyendo de manera generalizada a un proceso de emancipación-autonomización individual (pero, por otra parte; este mismo dispositivo institucional), actuando como micropoder normalizador, sienta las bases para la neutralización de cualquier práctica social atípico-heterogénea, a través de mecanismos pedagógico-disciplinarios. En este sentido, podemos decir que Durkheim *no radicalizó suficientemente* su dispositivo socializador-normalizador para conseguir la formación de una identidad del yo fundada sobre la autonomía, que ya aparecía en *La división del trabajo social* y en *La educación moral*. El “malestar social” y los requerimientos sistémico-

funcionales de la sociedad francesa de comienzos de siglo empujan a Durkheim a permanecer atado al “factum social” y subestimar los efectos no pretendidos de su propuesta (Beriaín, 1990: 68).

Pero fue Castoriadis quien se interesa, más abiertamente, por los componentes no funcionalistas de la obra tardía de Durkheim. Su teoría de la institución se concibe como una crítica a la interpretación funcionalista de las instituciones. Le increpa que trate de explicar por medio de imperativos de sistema los fenómenos sociales, sin establecer necesidades humanas estables que deben ser siempre atendidas, ni requisitos sistémicos. En definitiva, si los propios imperativos del sistema son definiciones culturales, también ha de considerarse, la posibilidad de que dentro de los sistemas sociales tales definiciones sean objeto de disputa o polémica. Así las cosas, los imperativos no son valores teóricos independientes, sino irreductibles esbozos de un posible futuro que se anhela “la visión moderna de la institución, que reduce su significación a lo funcional, no es sino parcialmente correcta. En la medida en que se presenta como *la* verdad sobre el problema de la institución no es más que proyección. Proyecta sobre el conjunto de la historia una idea tomada, no ya de la realidad efectiva de las instituciones del mundo capitalista occidental (que jamás han sido y siguen sin ser, a pesar del enorme movimiento de “racionalización” más que parcialmente funcionales), sino de lo que este mundo *quisiera* que fuesen sus instituciones” (Castoriadis, 1983: 226).

En consecuencia, la teoría de Castoriadis de la institución nos remite al concepto de alienación de Karl Marx. Y, por ello, la importancia en cuanto a la alienación<sup>118</sup> –en la estela del autor- no es la propia naturaleza de las instituciones, sino la relación de la sociedad con las instituciones. “La alienación es la autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución, que implica la autonomización y el predominio de la institución respecto a la sociedad (...). Dicho de otra forma, (la sociedad) no reconoce en lo imaginario de las instituciones su propio producto” (Castoriadis, 1983: 228).

El concepto de institución –en la estela de Joas (1998)- es una de las categorías más importantes de la sociología, la antropología y la ciencia política. Su formulación teórica inicial reside en la teoría durkheimiana de la religión, que luego Parsons socavó al concebir los procesos de institucionalización más como realización de valores preexistentes que como creación y establecimiento de nuevos valores.

Es indudable que los centros educativos –siguiendo a Fernández (2003)- son la primera institución de carácter impersonal, formal o burocrático a la que cada persona accede, y al mismo tiempo, proporcionan el entrenamiento necesario para desenvolverse en una sociedad ya organizada. Ramos (1999) también coincide con estas ideas y afirma que la educación infantil, la escolarización, la vida sexual, las expectativas respecto al género de los hijos(as) y el lenguaje de y sobre las mujeres, son campos en los que se podrían analizar situaciones de oprobio y discriminación escandalosa.

---

<sup>118</sup> Joas (1998) afirma que Castoriadis contrapone la alineación al concepto positivo de autonomía que significa, con su pleno sentido etimológico, que una sociedad o que un individuo se den a sí mismos sus leyes.

Pero la escuela no es la única instancia social que cumple con esta función reproductora; la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social. No obstante, aunque cumple esta función de forma delegada, la escuela se especializa precisamente en el ejercicio exclusivo y cada vez más complejo y sutil de dicha función. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización, va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. De este modo, contribuye decisivamente a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad, de manera que mediante este proceso de socialización prolongado, la sociedad contemporánea pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol.

Moldea las identidades y los roles, códigos de género<sup>119</sup> que se considera como válido socialmente. Los centros educativos están impregnados de una fuerte carga simbólica, y negar lo simbólico en éstos supone privarle de una de sus dimensiones más esenciales. Aun así, los centros educativos no se reducen a una cuestión simbólica. En la escuela no se reproducen solamente roles e identidades de género, sino que, por su propia dinámica, es también productora de nuevos roles y nuevas identidades de género. Lo cual justifica, una vez más, la importancia de este estudio, porque estamos convencidos de que los roles e identidades de género son modificables en la medida en que la sociedad así se lo proponga.

Estos espacios –indican Gimeno y Pérez (1996)- se han manifestado de diferentes formas de especialización en el proceso de educación y/o socialización secundaria, como por ejemplo: tutor, preceptor, escuela laica, escuela catedralicia, academias, etc, que condujeron a los sistemas de escolarización obligatoria a las diversas capas de la población en las sociedades industriales contemporáneas. Y es la escuela, una de las instancias específicas que requiere dichas sociedades para preparar y educar a las nuevas generaciones, por ello cumple con la peculiar función de atender y canalizar el proceso de socialización.

Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad (Gimeno y Pérez, 1996: 1).

Para los autores la función educativa que tiene la escuela, está inmersa en una tensión dialéctica entre la reproducción y el cambio. La escuela utiliza el conocimiento que se construye y condiciona social e históricamente como

---

<sup>119</sup> Pero el régimen o código de género no se manifiesta igualmente en los centros educativos. Cada institución dispone de su propio código de género, formado por ritos, mitos, normas, expectativas...y un orden jerárquico específico. Esto a su vez, crea diferentes repertorios de acción con efectos profundos en la configuración de las identidades.

herramienta de análisis “para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto” (Gimeno y Pérez, 1996: 11).

El enfoque determinista que denomina Arnot (1994), considera que los niños(as) en sus primeros años necesitan la protección de los adultos porque se sienten desprotegidos, son pasivos y dóciles, están vacíos de conocimientos y experiencias previas por lo que son incapaces de mostrar resistencia a la presión de la escuela.

Para Bourdieu (1991b) la escuela es una fábrica, un lugar que fabrica personas e ideas y donde se reproducen las estructuras sociales. Su concepto de habitus (abordado en capítulos anteriores), lo presenta en un primer momento como proceso de inculcación de un arbitrario cultural y como incorporación de determinadas condiciones de existencia, así, parece que sugiere dos modos diferentes de generación del habitus: la inculcación y la incorporación. La primera supone una acción efectuada pedagógicamente dentro de un espacio institucional, ya sea familiar o escolar, por agentes especializados dotados de autoridad que imponen reglas arbitrarias a través de normas o procesos disciplinarios. La segunda remite a la idea de una interiorización por los individuos de las disciplinas inscritas en sus condiciones de existencia. Así las cosas, a la domesticación instituida se opone una teoría del condicionamiento por estímulos asociados a las diferentes situaciones encontradas en el curso de la experiencia.

Es así como el concepto de habitus, le permite a Bourdieu postular como principio generador de las prácticas una intencionalidad sin intención, una regularidad sin sumisión consciente a una norma, una racionalidad sin cálculo y una causalidad no mecanicista. Se descarta la explicación mecanicista por la determinación de estructuras inconscientes u objetivas, y, también, se descarta el modelo consensual de la sumisión a reglas, normas y valores que se imponen desde afuera, o, viceversa, el principio de agregación de decisiones racionales e individuales postulado por el individualismo metodológico.

La acción pedagógica de la familia y de la escuela (...) se ejerce por lo menos en igual medida a través de condiciones económicas y sociales que son la condición de su ejercicio, que a través de los contenidos que inculca (Bourdieu, 1991b: 57).

Abreviando, lo que Bourdieu postula es, entonces, una articulación dialéctica entre inculcación e incorporación, entre lo institucional y la experiencia del mundo social.

Sin embargo, Bernstein (1974) nos habla en términos de códigos educativos. Éstos se inscriben dentro de un proceso de búsqueda de conceptos que ponen en evidencia las relaciones de poder, específicamente las relaciones de clase,



que se inscriben en el acceso, control y cambio de los sistemas simbólicos y así, de los límites de la experiencia. El autor distingue entre el código elaborado y restringido. El primero se define como particularista en tanto su forma sólo se encuentra al alcance de determinadas personas y como universalista en tanto sus significados sintetizan medios y fines generales. Y el segundo, se define como particularista en tanto sus significados sintetizan medios y fines locales, y universalista en relación con su modelo de habla porque todos tienen acceso a éste. El autor afirma que el niño(a) lleva a la escuela un código que simboliza su identidad social, y cuando el mismo es sensible al código elaborado, su experiencia en la escuela constituye una experiencia de desarrollo simbólico y social. En el caso de que ese niño(a) esté limitado a un código restringido, su experiencia escolar es una experiencia de cambio simbólico y social. En tal sentido, un cambio en el código incluye cambios en los medios por los cuales se crean una identidad y una realidad social. Lo anterior se traduce en que “las instituciones educativas en una sociedad en continuo desarrollo conllevan sus propias tendencias alienantes” (Bernstein, 1974: 136).

Las disertaciones anteriores son algunos ejemplos de que la escuela, como agente de socialización, ha sido analizada desde diversas perspectivas. Una vez entendiendo su importancia, en este estudio y persiguiendo los objetivos, nos centraremos en el lugar de gran valor que ocupa la escuela en el proceso en que lo sexual pasa a ser tratado como asunto de género, cumpliendo una especie de rol de mediador en la construcción de las identidades de género y convirtiéndose, así, en un agente de socialización privilegiado.

Bourdieu (2000) afirma que el dominio masculino se inscribe en la naturaleza, cuando se trata de una naturalización del dominio. Ese dominio responde a una construcción social -que ha sido naturalizada- de relaciones históricas que se basan en la división sexual del mundo. Es una realidad que se nos presenta antes de la propia existencia, pero que nos determina la vida. Parafraseando al autor, la presencia en el espacio define a los hombres, y la insignificancia a las mujeres.

(...) a través de la experiencia de un orden social “sexualmente” ordenado y los llamamientos explícitos al orden que les dirigen sus padres, sus profesores y sus condiscípulos, dotados a su vez de principios de visión adquiridos en unas experiencias similares en el mundo, las chicas asimilan, bajo formas de percepción y estimación difícilmente accesibles a la conciencia, los principios de la división dominante que les lleva a considerar normal, o incluso natural, el orden social tal cual es y a anticipar de algún modo su destino rechazando las ramas o las carreras de las que están en cualquier caso excluidas, precipitándose hacia aquellas a las que, en cualquier caso, están destinadas (Bourdieu, 2000: 118).

Ampliando el panorama, el feminismo y la teoría de género han tenido una influencia significativa en el campo educativo y sin dudas, han aportado nuevas dimensiones de análisis a la pedagogía crítica y la etnografía escolar. El concepto del *régimen de género* (*gender regime*) propuesto por Kessler y otros (1985) nos ayuda a comprender cómo la construcción social de identidades y roles femeninos y masculinos tienen su origen en la cultura y en la organización escolar (valores, rituales, formas de administración, el currículo, los esquemas



disciplinarios, interacciones y relaciones entre directivos, docentes y estudiantes). Es decir, cada institución educativa tiene su particular régimen de género y éste hace una diferencia en todos los aspectos de la vida institucional.

Los movimientos feministas han estado actuados en los procesos sociales dentro de la escuela, y, por ello, han visibilizado y cuestionado las formas en que la escolarización contribuye a la reproducción androcéntrica de las relaciones de género. Así, encontramos investigaciones feministas muy comprometidas con el estudio de la función que tiene la escuela en la definición y construcción de la identidad de género y los roles. Ofrecen un papel muy crítico de las funciones, métodos y formas con que la escuela realiza y refuerza la estratificación de la socialización de los estereotipos del género, y de las maneras en que las niñas aprenden a perder y a aceptar las desventajas sociales en la escuela.

Es un agravio terrible el que ocasiona el argumento principal con que las escuelas tratan de imponer los estereotipos de género como modelos a las niñas y los niños, siendo éstos tan pequeños como hormigas y enseñándoles a las niñas, desde sus primeros años, a ocupar siempre el segundo lugar (Connell, 1987, en Arenas, 2006: 32).

MacDonald (1980) sugiere que las escuelas transmiten un código de género, normalmente con una clasificación resistente que reproduce las relaciones de poder de lo masculino sobre lo femenino en la que el cuerpo docente juega un papel fundamental en la determinación de las conceptualizaciones y el control del género. Sin duda alguna, las relaciones sexo/género en educación, y podemos decir que en cada uno de los ámbitos sociales, siguen marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de la feminidad y la masculinidad. Es en la escuela, donde se trasmite y sistematiza contenidos, valores, reglas, costumbres, tradiciones, etc., que conforman y moldean –haciendo uso además de los mitos y símbolos- los diferentes roles que son inculcados a hombres y mujeres en la sociedad.

Teniendo como referencia el capítulo II, en donde se abordaron los diferentes conceptos de representación social y se analizó la construcción social de la realidad, en este capítulo diremos que la construcción social de las identidades de género en la escuela se entiende como un proceso de identidad reflejada. Por un lado, refleja las actitudes que de antemano los demás han adoptado para la persona, y por otro lado, la identidad de género se convierte en algo que esos otros han deseado para la misma. Pero en concordancia con Bernstein (1990), lo anterior no significa que la identidad de género como identidad reflejada sea una copia o imagen pasiva de algo. Al contrario, va y viene de la realidad que le dio vida en tanto reflejo socialmente construido. Reproduce identidades primarias que le dieron vida, y al mismo tiempo, produce nuevas identidades de género en un proceso dinámico y dialéctico. Es en este proceso dialéctico en donde la escuela juega un papel fundamental, sea reforzando las identidades de género primarias, sea creando nuevas identidades.

Desde la línea de Bernstein (1990), diremos que en la escuela se comunican reglas que intentan determinar las identidades del estudiantado. Los

estudiantes son activos cuando infieren las reglas subyacentes de las relaciones sociales entre hombres y mujeres.

Por medio de este proceso, los estudiantes aprenden a reconocer y dar sentido a gran cantidad de fragmentos generalmente no coherentes ni contiguos. No siempre pueden predecirse los resultados de este proceso de construcción, sobre todo cuando se confrontan los mensajes de la escuela con los vividos en el hogar o con sus amigos, o los recibidos por los medios de comunicación. De la conjunción de esta variedad de mensajes, ellos producirán luego una amplia gama de comportamientos, actitudes y valores catalogables como “masculinos” o “femeninos” (Morel, 1996: 72).

La escuela –como aseveran Askew y Ross (1991)- es un espacio privilegiado de rituales masculinos. En ella se separan los juegos, el grupo, las bromas, los roles, entre otros, siempre considerando que el varón es el centro de la actividad educativa. Los centros educativos reproducen, afirman y consolidan las formas hegemónicas de masculinidad. En la escuela se aprende tanto lo masculino como lo femenino, y éste último en función del primero. Así, Apple (1984: 95) manifiesta que “se reproducen las ideologías del patriarcado - combinadas con el profundo recelo masculino hacia la sexualidad femenina- que ocultan a la mujer tras un velo doméstico y maternal [...] Esa misma combinación de relaciones patriarcales y presiones económicas continúa incluso hoy día abriéndose camino en la enseñanza”.

La escuela es un mundo conformado por los espacios educativos, los actores(as) que le dan vida al centro educativo y los recursos didácticos como herramientas esenciales que utiliza el profesorado y alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada elemento y su interacción con los demás, influyen de manera directa o indirecta en la conformación de las identidades, en la reproducción de los códigos de género, en el androcentrismo del lenguaje, en todo ese universo simbólico que contribuye a la persistencia asimétrica en las relaciones genéricas. Veamos algunos ejemplos:

*Espacio de las aulas de clase (escenario didáctico):* no transmite información, ni reglas, ni actitudes o valores por sí mismo. Pero al interactuar con el profesorado/alumnado se despierta la reproducción de esquemas estereotipados en la construcción de la feminidad y la masculinidad: formas de distribución en las sillas a niños y niñas, distribución a niños y niñas en los espacios del aula para el desarrollo de determinadas actividades de la clase, decoración del aula, entre otros.

Morel (1996) usa el término de espacio escénico o decorado para referirse al aula de clase. En el aula cada cosa ocupa su lugar (los pupitres, la pizarra, el escritorio o mesa para docentes) y lo ocupa en relación con los demás objetos sin poner en duda las reglas establecidas en este escenario. Pero esas reglas transmitidas –aclara la autora- son *reglas no escritas* de la convivencia entre los sexos (quienes tienen más o menos movilidad, quienes son considerados como buenos o malos estudiantes, quienes son mejores en matemática o lengua, quienes son mas organizados o no, quienes tienen mayor o menor pasividad, etc.).

*Los libros de texto:* Como producto cultural –según Williams (1994)- el texto cobra relieve cuando se lee en su materialidad social, se inscribe en los determinantes que están en su génesis, en las relaciones de poderes que lo enmarcan y en los efectos innovadores/reproductores que origina. Aún cuando se considere al libro de texto como referente parcial sobre la información a transmitir en el aula de clase, no podemos omitir que existe una selección previa de contenidos a ser transmitidos.

Se han realizado numerosos estudios de diversos países con el propósito de conocer la idea de mujer que se difunde en los libros de texto de la educación primaria o básica, fundamentalmente en las ciencias sociales y humanas. Se ha demostrado que los libros de texto reproducen los modelos masculinos y femeninos en las ilustraciones, en el lenguaje, en los contenidos, en las biografías, etc. Sin duda, los análisis de contenidos de los libros de texto escolares muestran sesgos, estereotipos y olvido de las mujeres a través de una extensa lista de temas. Así se demuestra en los estudios realizados por: *Womwn on Words and Images* (1975), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1984), Colectivo Escuela no Sexista de Murcia (COENS, 1992), Ramos (coord., 1993), Morel (1996), Gonzales (2000), Arenas (2006), García y otros (2007), López (2007), Sánchez; Suárez y Manzano (2007), Zelaya (2008).

*Los juegos:* “Los juegos, muy especialmente, son formas de representación de las relaciones sociales, y por tanto promueven la creación de una imagen de sí mismo y de su medio, así como una moral inherente a lo correcto e incorrecto, lo permisible, lo adecuado” (Calero, 1999: 53). El profesorado reparte cada juguete atendiendo al sexo de cada estudiante, es decir, impera la concepción y representación social de ese profesor o profesora acerca de lo se adecua o desea ese niño o niña separadamente. En la estela de Calero (1999) los niños y niñas reducen –a través de los juguetes- su universo referencial en función del tipo de objeto que les asignan; imitan y reproducen patrones de comportamientos que observan en su entorno familiar, en la escuela, en los medios de comunicación, etc. Los infantes utilizan los juguetes para simular la realidad y manipulan objetos específicos que les permitan imitar a las personas adultas que los rodean.

El patio de recreo es el lugar donde se ensayan y exploran los roles de adulto. Tal como expresa Bonal (1997), los juegos que suscitan en el patio, en el recreo o extraescolarmente, reflejan y refuerzan los estereotipos sexuales, incluso en la ocupación del espacio que protagonizan los niños y niñas. En el caso de preescolar el espacio es más compartido, pero en los otros niveles de educación básica, los varones ocupan el espacio central y aumentan su territorio de acción, mientras que las niñas juegan en los laterales y reducen su zona de esparcimiento. El tipo de juego influye obviamente en lo anterior, en el caso de los niños suelen jugar fútbol, beisbol y las niñas cuerdas, cartas, muñecas, etc.

*Estructura temporal:* la estructura temporal es la sucesión temporal de etapas/secuencias de duración variada (horas, semanas). En ella se encuentra el curriculum, el plan de clases, las evaluaciones y en ese tiempo escolar

(como una representación teatral alude la autora) se impone a estudiantes y padres/madres, y no al revés. No es el estudiantado ni los padres y madres las que imponen la estructura temporal, es la escuela la que tiene ese poder. En esta estructura temporal se comparten vivencias, se etiqueta al estudiantado y se transmiten también estereotipos y roles sociales.

*Los(as) protagonistas o actores:* en la acción educativa los actores refieren al estudiantado, el profesorado, el personal administrativo y de servicio, los padres y madres de familia, entre otros. Pero aún cuando cada actor desempeña su rol como docente, estudiante u otro, no pueden dejar de desempeñar otro rol que está más internalizado a un nivel todavía más profundo. Cada uno de ellos(as) obedecerá a los valores, actitudes y normas que le impone su rol masculino o femenino.

*El currículum oculto de género:* inspirado en la obra de Bernstein, se puede decir que más allá del currículo establecido oficialmente la escuela no es neutral. En la misma se relacionan y comunican personas socializadas en una determinada comunidad con valores preponderantes y patrones establecidos: el lenguaje, los gestos, los materiales didácticos, el uso del espacio y tiempo, entre otros, no son elementos poco significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni en la conformación de la personalidad, habilidades y actitudes que desarrollaran en el futuro el estudiantado. Existe, por tanto, algo más allá de lo que formalmente se concreta, es a lo que se denomina currículum oculto.

Cada estudiante procede de entornos de socialización diferentes que aportan a la clase valores, conductas y percepciones basadas en nociones estereotipadas sobre lo masculino y femenino en la sociedad. Lo anterior se manifiesta en las relaciones de cada estudiante con el resto y, en el marco del aula de clase. Constituyen además, un importante aspecto del currículum oculto al transmitir –como si fuera natural- una serie de estereotipos sexistas.

En fin, el currículum oculto de género no es otra cosa que el conjunto interiorizado y no visible, oculto a nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de/y entre hombres y mujeres. Al respecto, Bernstein (1990) plantea que desde el currículo prescripto formalmente la escuela es neutra, pero convive con una *pedagogía invisible* que se encarga de transmitir la discriminación entre los géneros.

En el desarrollo del llamado currículum formal, los siguientes ítems –siguiendo a Gimeno y Pérez (1996)- son especialmente relevantes para entender los mecanismos de socialización que utiliza la escuela:

- ✓ La selección y organización de los contenidos del currículo (qué se elige y qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación).
- ✓ El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación del estudiantado en la configuración de las formas de trabajo.
- ✓ El uso del espacio y del tiempo en el aula y en el centro. La flexibilidad o rigidez del escenario, del programa y de la secuencia de actividades.

- ✓ Las formas y estrategias de valoración de la actividad del estudiantado.
- ✓ Los criterios de valoración, así como la utilización diagnóstica o clasificatoria de los resultados y la participación en el proceso de evaluación.
- ✓ Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y el grado de provocar la competitividad o colaboración.
- ✓ La forma de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción.
- ✓ El clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad.

*La organización simbólica:* según Mélich (1996) constituye el punto de contacto entre el símbolo y el rito y está conformada por diversos factores: respeto a la autoridad docente, los exámenes, horario de clases, deberes de estudiantes, entre otros.

Aunque en el segundo capítulo de este estudio expusimos las conceptualizaciones sobre los símbolos, recordaremos que en este caso - Mélich (1996)- entiende por símbolos a los esquemas de clasificación que una sociedad utiliza en la construcción de un universo inteligible. Así, los símbolos no se reducen a conceptos representacionales que se mueven bien en un horizonte exclusivamente lingüístico-el signo o informático-la señal, porque rompe el código cerrado de la lengua o la convención prefijada para entrar en el mundo humano del sentido. “Lo simbólico es una “apertura del mundo” y, por tanto, otorga igual que recibe el significado de las acciones sociales” (Mélich, 1996: 67).

*La eficacia simbólica:* aquí el autor resalta la palabra del profesorado como *sagrada*, y reconoce que en la actualidad se ha *debilitado* la eficacia simbólica de los ritos, envolviendo también a la educación. Sin embargo, la voz del profesorado sigue teniendo peso (con sus silencios incluidos) en la socialización secundaria donde se refuerzan sin duda alguna, las identidades de género.

*El lenguaje:* retomando los conceptos que sobre el lenguaje analizamos en el capítulo 1, recordaremos que Berger y Luckmann (1995) aseguran que comprender el lenguaje es esencial para comprender la realidad de la vida cotidiana. Esto obedece a que las objetivaciones comunes son sustentadas por la significación lingüística. La vida cotidiana, es la trama de la cotidianidad, las rutinas que se comparte con los semejantes por medio del lenguaje. Valores, funciones sociales y narrativas simbólicas se expresan en ese sedimento intersubjetivo que es el lenguaje. Este constituye el depósito del mundo de la vida que nutre la representación del mundo de una comunidad.

Para Schütz y Luckmann (2001) las estructuras de sentido de la vida cotidiana (naturaleza/sociedad) son expresadas en el lenguaje, junto con la línea que demarca entre el ámbito del mundo de la naturaleza y el de la sociedad, pudiendo ser trasladadas de una a otra cosmovisión natural relativa. “Lo mismo se aplica a otros ámbitos de realidad que tienen una estructura finita de sentido, aunque no a todos en la misma medida” (Schutz y Luckmann, 2001: 240). Dilucidan los autores que el niño(a) no se encuentra directamente con esa realidad que le ha sido señalada y estabilizada lingüísticamente. Antes de



adquirir un lenguaje, tiene experiencias que no se corresponden con su actualidad concreta, y en las que se incluyen tipificaciones y esquemas de explicitación. Es a lo que se le denomina: experiencias pre-lingüísticas.

En el análisis de los universos simbólicos, debemos recordar que

Como en el caso de las instituciones, se plantea la cuestión de las circunstancias en que se vuelve necesario legitimar universos simbólicos por medio de mecanismos conceptuales específicos para el mantenimiento de universos. (...). Los procedimientos específicos para el mantenimiento de los universos se hacen necesarios cuando el universo simbólico se ha convertido en *problema*. Mientras esto no suceda, el universo simbólico se autosustenta, o sea, se autolegitima por la sola facticidad de su existencia objetiva en la sociedad de que se trate. (...) Todo universo simbólico es incipientemente problemático. La cuestión reside, pues, en saber en qué *grado* se ha vuelto problemático (Berger y Luckmann, 1995: 136).

Los autores explican que el universo simbólico puede ofrecer visos de cuestionamiento social. Aparecen voces discordantes que preguntan por las razones de su vigencia. Pueden empezar a alterarse a través de los mecanismos conceptuales contruidos para proteger el universo *oficial* contra los grupos heréticos<sup>120</sup>. Cuando aparece un universo simbólico alternativo se extiende la amenaza porque su sola presencia demuestra (empíricamente) que nuestro propio universo no es inevitable. Y, “el enfrentamiento de universos simbólicos alternativos implica un problema de poder: ¿cuál de las dos definiciones conflictuales de la realidad habrá de “quedar adherida” en la sociedad?” (Berger y Luckmann, 1995: 140).

Como vemos las desigualdades de género en la escuela tienen diversas dimensiones. La tabla que expone Venegas (2010: 394-395) -basándose en la investigación social feminista- refleja un resumen de las mismas y, aunque es posible que algunos elementos menores varíen según el contexto, se manifiesta considerablemente en cualquier contexto de las sociedades contemporáneas.

**Tabla No.23. Dimensiones de las desigualdades de género en la escuela.**

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	EVIDENCIAS
Presencia /ausencia mujeres en el sistema educativo.		(diferencias cuantitativas) ESTUDIANTADO Incremento escolarización: niñas. Mayor analfabetismo, abandono, deserción entre niñas. Diferenciación por especialidades en secundaria y FP, también en universidad (aunque igual nivel matriculación) PROFESORADO Feminización de la docencia pero condiciones inferiores laborales, de status, prestigio, responsabilidad, promoción. CARGOS DIRECTIVOS

<sup>120</sup> En línea del autor, estos grupos comparten versiones divergentes del universo simbólico y definen la realidad que constituye una alternativa. Estos grupos representan una amenaza teórica para el universo simbólico y amenaza práctica para el orden institucional legitimado por el universo simbólico en cuestión.



	Definición de patriarcado	Más hombres en puestos de responsabilidad. Estudiantes: perciben jerarquización sexista. (diferencias cualitativas) "sistema ideológico que ordena y clasifica el mundo de forma desigual entre hombres y mujeres bajo los principios de jerarquía, subordinación, otioridad y opacidad, los cuales están presentes en todas las estructuras organizativas de la sociedad (...) impide que otros modelos de género, cultura, clase y etnia lleguen a ser significativos en las escuelas" (p.130).
	Socialización e identificación de género	Dos concepciones: naturales; sociales y culturales TEMAS 1) orientación académica y profesional: niñas y niños han de modificar aspectos 2) elección curricular (menos sesgadas cuanto más tarde) 3) relación escuela-trabajo: mujeres atrapadas entre los mercados sexuales, maritales y laborales
	Lenguaje	Importancia hoy de comunicación tanto oral, escrita, audiovisual Inconveniente para muchas mujeres por falta dominio comunicación escrita Hecho lingüístico: no neutro, sino jerarquizado sexismo en el lenguaje: forma, discurso, definición y categorización
	Androcentrismo del currículo	Concepción patriarcal de sociedad y ciencia Arquetipo viril (Amparo Moreno, 1987) Relaciones: colonialismo, explotación, enfrentamiento, sumisión, alienación Invisibilidad de las mujeres (alumnas no se sienten reflejadas) Legislación: define transversalidad en currículo
Cultura de género en los centros educativos		Cultura escolar: arquetipo viril Diferencias en relaciones entre y preparación de los sexos Doble función: Papel central escuela en transmisión identidad En ello, todos los agentes sociales relevantes Mensajes → valores&conductas → masculinidad/feminidad
Esteretipos sexistas en las aulas	Interacción estudiantes-profesorado en proceso enseñanza-aprendizaje	Dominación de los chicos de espacios escolares vs. invisibilidad de las chicas Frecuencia, duración, naturaleza interacciones Sexo de docente: ¿significativo?
	Libros de texto y materiales didácticos	Imagen o frase: Asociación mental inmediata Producción imágenes y significados Dificultad de cambio por intereses económicos

Fuente: Tomado de Venegas (2010: 394-395).

Hasta aquí podemos afirmar que la escuela como constructora social de las identidades de género, ha sido analizada desde distintas miradas. Aun así, resulta evidente el fuerte peso que tiene lo simbólico en el proceso de socialización secundaria y, por ello, en la adquisición e incorporación de roles de género. La escuela también crea imaginarios sociales que le dan sentido a la sociedad. Esos imaginarios sociales permiten que quienes concurren a la

escuela como institución catalizadora de los valores de la sociedad, tanto hombres como mujeres, le encuentren un lugar y un cometido que ocupan cada uno en el mundo social. Así, la escuela **reproduce y produce mundos sociales**, al tiempo que, desde esta perspectiva, la escuela nos permite organizarnos social y simbólicamente.

Tal como expone Mélich (1996) las respuestas a las cuestiones básicas no están en lo material o lo racional; es en el símbolo, el mito, el rito y lo imaginario en donde las hayamos. Aun cuando las instituciones sociales –en este caso la escuela- no se reducen a lo simbólico, es imposible entenderlas sin hacer referencia a ello. Sin duda, el símbolo cohesiona a la institución y fundamenta la tradición. El autor desarrolla una analogía entre los ritos y la educación. Se trata de una mirada diferente a la educación y resulta interesante detenerse en ella, porque para el autor los ritos son los que organizan la vida en común, dominando la vida cotidiana, marcando el tiempo y delimitando el espacio tanto de la existencia personal como colectiva. En tal sentido, el rito para que funcione como tal, debe incluir acompañadamente los elementos revisados anteriormente: un espacio escénico, una estructura temporal, unos protagonistas, una organización simbólica y una eficacia simbólica.

La UNESCO (2003), en su primer estudio internacional sobre lenguaje y matemática y factores asociados para el estudiantado de tercer y cuarto grado de educación básica, comprobó que persisten los patrones de género asociados a las áreas de aprendizajes. Es así como las diferencias significativas y apreciable en la materia de lenguaje fue a favor de las niñas en países como Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, México, y Venezuela; en cambio, las diferencias en Matemática fueron favorables para los varones en países como Argentina, Brasil, Chile y Colombia.

Para finalizar, diremos que la escuela como tal, tiene una especie de dispositivo de control social. Según Gimeno y Pérez (1996), autores como Bernstein, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, consideran que la orientación homogeneizadora de la escuela confirma y legitima las diferencias sociales; en lugar de suprimirlas las transforma en otras de carácter individual.

Aun así, nos queda la certeza de que,

Hay en las escuelas (...) mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan. Para que esas modificaciones tengan efecto duradero es menester vincular tales actos con una serie de análisis de las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase social, raza y sexo que organiza nuestra sociedad (Apple, 1989: 9).

La escuela está llamada a adquirir un gran protagonismo social ya que puede contribuir a transformar los patrones de referencia estereotipados y las relaciones asimétricas de poder con base en el género. Esto sólo es posible si medita acerca de la tradición recibida y se reorganiza en un escenario diferente, más justo, solidario, equitativo y con roles más flexibles, en los que hombres y mujeres puedan ver realizado sus proyectos vitales desde la igualdad de condiciones y derechos.

### IV.3 LA ACTUACIÓN DEL PROFESORADO COMO REPRODUCTOR DE SIMBOLISMOS DE GÉNERO

Berger y Luckmann (1995) afirman que de una forma casi automática se da el acento de realidad del conocimiento que se internaliza en la socialización primaria. Es decir, no hay cuestionamientos a priori. Sin embargo, en la socialización secundaria se necesita del refuerzo de técnicas pedagógicas específicas, pues se debe hacer sentir a la persona como algo *familiar*. La realidad original del niño(a) es el *hogar* y se plantea por sí sola en cuanto tal, y por decirlo de algún modo, *naturalmente*. En comparación con ella, las demás realidades posteriores son *artificiales*.

En este sentido, el profesorado de las instituciones educativas tratan de hacer *familiares* los contenidos que imparte, “haciéndolos vívidos (o sea, haciendo que resulten tan llenos de vida como el “mundo hogareño” del niño), relevantes (o sea, vinculándolos con las estructuras de relevancia ya presentes en el “mundo hogareño”) e interesantes (o sea, induciendo a la atención del niño a separarse de sus objetos “naturales” para fijarse en estos más “artificiales”)” (Berger y Luckmann, 1995: 181).

Una vez que se ha analizado los diversos elementos que componen la escuela y que construyen –socialmente y en su conjunto- el género, nos centraremos ahora, en el análisis de la actuación del profesorado como reproductor de simbolismos de género. El profesorado podría reforzar el sexismo directa o indirectamente, porque es el portador de los conceptos, valores, actitudes y contenidos ideológicos decisivos para marcar las diferencias genéricas entre el estudiantado.

Sin duda, en Latinoamérica se constata un desarrollo significativo de la reflexión y práctica sobre la educación de las mujeres desde una perspectiva de género. Pero todavía vemos que ser hombre o mujer es determinante en el proceso de profesionalización. Para los varones es prioritaria la carrera y promoción, y en el caso de las mujeres, aún hay factores que relativizan su modo de estar presentes en el campo profesional. Además de motivos personales y familiares, que son los que más habitualmente se alegan, o se dan por supuestos, ha empezado a tomarse conciencia de otra realidad: las mujeres participan menos del mundo de las ambiciones y de las estrategias masculinas y entran con más dificultad y temor en unas redes de intereses y de criterios que generan prácticas de exclusión, cuando estos mecanismos son los que hacen más fácil, en el orden patriarcal, acceder a puestos de poder y de prestigio. Estas circunstancias pueden estar siendo muy determinantes en el hecho de que la población femenina siga ocupando lugares tan diferentes en las estructuras sociales. Esto se patentiza en las instituciones educativas de todo nivel, porque aun cuando se produce un aumento en los índices de feminización del profesorado, persiste una clara división sexual de las tareas que se realizan: en las materias que se imparten, en los grupos que se atienden o en las funciones y en los cargos que se desempeñan.

Es, por tanto, imprescindible, a pesar de los evidentes pasos dados por las mujeres, no dejar de tener en cuenta los obstáculos que ponen límites a su

participación en los diferentes espacios del saber y de la autoridad, ya que las instituciones educativas siguen actuando, aunque no siempre sea de forma intencionada, como un lugar de reproducción de los sistemas de género.

El auge –en el siglo XX- de la escuela mixta alentó y proyectó un gran salto educativo de las generaciones jóvenes y significó un paso intermedio hacia la coeducación y la eliminación de las barreras de género en donde se proporcionan los mismos recursos y oportunidades a niños y niñas. Aún así, la escuela mixta no ha sido capaz de cambiar el modelo cultural por uno que garantice el pleno cumplimiento de una efectiva equidad de género. La escuela mixta cuenta con un currículo y textos comunes para ambos sexos, pero estos elementos no garantizan que la escuela sea neutra. En esa convivencia cotidiana se continúa desarrollando una labor educativa con discriminación entre los géneros educando de manera distinta a uno y otro sexo, todo ello a través de los discursos que emiten el profesorado, los textos, los contenidos, las metodologías y técnicas de enseñanza, y la división sexual del trabajo escolar, entre otros factores.

Desde la sociología se ha documentado la existencia de una estructura patriarcal dentro de las jerarquías del personal de la escuela y sugieren que se transmiten mensajes poderosos sobre la dominancia del varón. El sexo parece ofrecer un argumento decisivo para la diferenciación a lo largo de la vida escolar. El alumnado (ambos sexos) se vuelven «chicos» y «chicas» por inscripción, por el lugar donde se sientan, por el trato; el profesorado se dirige a ellos y a ellas como tales y se les pone a competir unos contra otras; se les evalúa y se les considera en lo que, en ocasiones, equivale a una escolarización no mixta –incluso- dentro de las escuelas mixtas.

Muchos estudios sobre género y educación mantienen implícitamente que el profesorado juega un papel importante en la frustración del potencial de las chicas. Esto puede ocurrir de diversas formas. Algunas veces mediante la acción directa, con un trato y expectativas diferenciales para cada sexo. Otras, de modo indirecto, como parte del *régimen de género* de Kessler y otros (1985), quienes lo definen como un patrón de prácticas que se dan en cada institución educativa, construyendo varios tipos de masculinidad y feminidad y los ordena en términos de prestigio/poder, construyendo, así, una división sexual del trabajo. O también del *código de género* (MacDonald (1980)) explicado anteriormente.

Los actores que representan la institución (especialmente los maestros, pero también los inspectores y los directores de los establecimientos) no tienen conciencia del efecto que tendrá el escenario que han montado y donde actúan cotidianamente. Los maestros son los agentes de la socialización, pero no perciben qué aspectos de su comportamiento o de las interacciones que efectúan están contribuyendo a socializar a los alumnos, ni perciben tampoco cuáles son los valores que están transmitiendo (Vásquez y Martínez, 1996: 51).

En este sentido, la actuación del profesorado puede incluir –intencionalmente o no- el trato diferencial de los sexos, y con ello, reducir las simplificaciones o mejorar las oportunidades. Los mensajes sobre los modelos de masculinidad y feminidad están contenidos en prácticas cotidianas tales como la agrupación

del alumnado o los horarios, y la división sexual del trabajo entre el profesorado.

Un elemento significativo en la transmisión de esquemas discriminatorios en la escuela es precisamente las actitudes sexistas del cuerpo docente puesto que la distribución de roles sociales y la valoración de los mismos se sigue marcando en función del sexo entre las cuatro paredes de los centros educativos. Estas prácticas se observan en todos los niveles educativos sin ninguna excepción, en las aulas universitarias también se reproducen las relaciones que prevalecen en la sociedad.

Algunos estudios han centrado su atención en cómo influyen los estereotipos sexuales en los resultados académicos de las niñas en particular. Según Behrens y Vernon (1978) esos estudios evidencian que las niñas –respecto a los varones- tienen mejores rendimientos en la escuela primaria, circunstancia que se revierte en la secundaria, donde los niños presentan mejores resultados académicos, sobre todo en las ciencias naturales. Los estudios han demostrado que los estereotipos de género transmitidos en la escuela afectan los resultados académicos de las niñas, que revelan una baja autoestima en su aptitud para aprender matemática, lo cual puede ser explicado, en parte, por las representaciones de género de profesores y profesoras de matemática.

Loudet-Verdier y Mosconi (1996) afirman que al observar la interacción del profesorado con el estudiantado, se pone de manifiesto que en las disciplinas científicas hay una mayor interacción con los varones que con las niñas, y con un trato diferenciado influenciado por las diversas expectativas respecto a las capacidades y posibilidades de niños y niñas. Consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia de la formación científica más para los niños que para las niñas, y a explicar el éxito por la inteligencia en el caso de los niños y por el esfuerzo en el de las niñas. En gran medida reflejan también las diferentes actitudes de los niños y las niñas, revelando su propia interiorización de los estereotipos de género.

Para Edwards y otros (1993) el profesorado muestra una tendencia a estimular o tolerar un protagonismo mayor de los varones en el aula y fuera de ella. El profesorado se dirige más a los varones que a las mujeres y percibe de manera distinta a niños y niñas, y cuando los niños son buenos alumnos lo atribuyen a una mayor creatividad, a la cual consideran indicador de verdadera inteligencia. Las actitudes y comportamientos de profesores y profesoras, estudiados en las investigaciones, reflejan claramente una sobrevaloración de lo masculino en detrimento de lo femenino.

Las actitudes del profesorado contribuyen –consciente o inconscientemente- a la formación de una identidad femenina desvalorizada, en la que se internaliza la inferioridad respecto del género masculino, ya que, en primer lugar, profesores y profesoras no tienen las mismas expectativas respecto de la conducta y el rendimiento de alumnos y alumnas; en segundo lugar, no evalúan con el mismo criterio el desempeño de ellas y ellos y, por último, ante una conducta similar no aplican igual estímulo, sanción o castigo.

Así es como la cultura escolar, y sociedad en general, limitan el desarrollo de la confianza, seguridad y formación de caracteres enérgicos en las mujeres; lo cual debilita su liderazgo, autoestima y por ende, sus experiencias en el ámbito político no suelen ser tan positivas y aceptadas (fácilmente) como en el caso de los hombres. El profesorado prepara al estudiantado para el futuro mediante un currículo oculto de tratamiento diferenciado –según el género- dentro de la misma clase. Un cambio hacia una educación no sexista presupone aceptar que, en la mayoría de los casos, la práctica docente sí es sexista. El profesorado debe poseer los conocimientos actualizados acerca del género, y la manera en que éste permea las relaciones cotidianas en la escuela.

Así las cosas, se debe profundizar en el conocimiento de estudios centrados en el profesorado, dando a conocer la concepción estereotipada de los roles sociales que da lugar a la existencia, en docentes, de expectativas inconscientes que influyen en la orientación del alumnado y dan lugar a prácticas discriminatorias.

Las políticas públicas para alcanzar igualdad de resultados en el desempeño académico de niños y niñas, requieren identificar los factores implícitos en la práctica educativa y la manera en que está condicionada por las representaciones de género del profesorado; sus creencias; los modelos femeninos/masculinos y sus expectativas; las características de las interacciones del profesorado con el alumnado que potencian el desempeño y desarrollo de cada niño y niña. Finalizo esta sección con la cita siguiente porque -como docente en servicio- me identifico sobremanera: “No educamos para la aprobación de un examen, tampoco para la obtención de un certificado. Educamos para un mañana que no sabemos cómo será, pero que imaginamos mejor que el presente, por que confiamos en que la construcción de ese futuro dependerá en buena medida de la formación que hoy le brindamos a nuestros niños y jóvenes” (Filmus, 2002: 15-16).



## **PARTE III. MARCO** **CONTEXTUAL**

## CAPÍTULO V. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN HONDURAS COMO MARCO DE INTERVENCIÓN

Nuestra investigación –hasta este momento– ha abordado los aspectos metodológicos que caracterizan al estudio, así como los aspectos conceptuales que se desarrollan en los diversos capítulos, abordando, así, cada una de las variables de carácter conceptual que nutren y conforman el marco teórico de la investigación. En consecuencia, presentamos ahora la parte III del estudio que corresponde al marco contextual; de ahí la denominación dada al capítulo V *La educación básica en Honduras como marco de intervención*.

Recordemos, que el marco contextual refiere al conjunto de circunstancias que acompañan un acontecimiento. En él se describen todas las características, condiciones y situación del entorno del tema de estudio. En tal sentido, el presente capítulo inicia con un primer apartado que presenta una caracterización general del país, con el objetivo de contextualizar a lectores nacionales y extranjeros, sobre la situación actual de Honduras en cuanto a los aspectos e indicadores económicos, políticos y sociales. Dichos aspectos o indicadores se exponen de forma sintetizada y descriptiva porque no pretendemos analizar detalladamente al país como contexto general del estudio, sino al escenario directo que nos afecta: la educación básica en particular.

El resto de los apartados se dividen en cinco partes que –de manera general– abordan los antecedentes, la conceptualización de la educación básica en Honduras, así como sus finalidades, funciones, el perfil formativo del profesorado y los desafíos de la misma. Todo ello detalla, casi de forma fotográfica, la esencia pura de la educación básica, escenario en el cual nuestro estudio se sumerge y escenario en cuya práctica educativa androcéntrica pretendemos intervenir, utilizando como soporte, argumento y base, estudios como el nuestro.

Sobre las referencias revisadas diremos que no existe una amplia documentación que aborde exhaustivamente los pormenores de la educación básica en Honduras. Es posible que las causas obedezcan a la reciente creación de la educación básica<sup>121</sup> en nuestro país, y a las escasas investigaciones que caracteriza nuestra academia. Las fuentes revisadas en este capítulo fueron: FONAC (2000), página web de la Secretaría de Educación (SE) de Honduras, el Currículo Nacional Básico 2004 de la SE, PREAL-Rutas de acción (2002), Morel y Soleno (2002), Salgado y Soleno (2002), Medina (2008), Maradiaga (2003).

### V.1. HONDURAS. ASPECTOS GENERALES

La República de Honduras se ubica entre los cinco estados de Centro América y se define como un estado soberano, libre, indivisible e independiente. Su

---

<sup>121</sup> Aproximadamente en el año 1996 se crea la educación básica como producto de la transformación educativa que dio lugar a su surgimiento con la emisión del acuerdo No 0097-EP-6-01-96 en su Artículo No. 153 de la Constitución de la República.

moneda oficial es el Lempira, su extensión territorial (incluyendo sus islas) es de 112.492 km<sup>2</sup> y se encuentra ubicada en la parte más ancha del istmo centroamericano, limitando con la República de Nicaragua, con la República de El Salvador y con la República de Guatemala.

En su territorio convergen variados ecosistemas que la definen como una nación ambiental, cultural y territorialmente diversa. El país cuenta con:

- ✓ Más de 650 kilómetros de faja costera sobre el Caribe.
- ✓ Alrededor de 100,000 hectáreas de manglares con riqueza en fauna en el Golfo de Fonseca.
- ✓ Más de 2 millones de hectáreas de tierras bajas con alto potencial productivo.
- ✓ La segunda barrera de arrecife vertical más importante del planeta.
- ✓ Más de 2 millones de hectáreas de bosques ubicados en alrededor de 100 áreas protegidas.
- ✓ Alrededor de 3.5 millones de hectáreas de bosques productivos.
- ✓ El segundo bosque lluvioso más importante de América.
- ✓ 239 cuerpos de agua continentales propios para el desarrollo acuícola.
- ✓ 5 sitios en la lista de humedales de importancia internacional bajo la convención Ramsar.
- ✓ Las ruinas de Copán y la biosfera del Río Plátano, reconocidos ambos como patrimonios de la Humanidad por la UNESCO.
- ✓ Ocho grupos étnicos o culturas vivas, ciudades coloniales y modernas.

El país se divide en 18 departamentos: Atlántida, Choluteca, Colon, Comayagua, Copán, Cortés, El Paraíso, Francisco Morazán, Gracias a Dios, Intibucá, Islas de la Bahía, La Paz, Lempira, Ocotepeque, Olancho, Santa Bárbara, Valle, Yoro. Su capital la componen conjuntamente las ciudades de Tegucigalpa y Comayagüela, y a San Pedro Sula se le considera como la ciudad industrial.

La iglesia Católica Romana es la predominante en la sociedad hondureña, aunque en los últimos años las iglesias Protestantes han despuntado con pujanza y han adquirido protagonismo popular. Pero sin lugar a dudas, la primera aún tiene una alta cuota de poder que desmiente la supuesta laicidad del Estado. Su idioma oficial es el español pero se reconoce cada vez más las lenguas indígenas (Lenca, Misquito, Pech, Chortí, Garífuna) y el inglés que predomina en las costas de Caribe.

Según la Constitución de la República, su forma de gobierno es republicana, democrática y representativa, y se ejerce a través de sus tres poderes: el poder legislativo, el poder ejecutivo y el poder judicial, los cuales se complementan pero son “independientes y sin relaciones de subordinación”. Existen razones sobradas para afirmar que las instituciones hondureñas se caracterizan por su alto grado de corrupción, debilidad y tendencia a la anarquía, al contrabando de personas, drogas y armas. Factores que impiden el crecimiento y desarrollo del país, así como debilita su sistema democrático. Prueba de ello han sido –desde su independencia de España en 1821- las casi 300 revueltas internas, guerras civiles y cambios de gobierno, casi todas en la segunda mitad del Siglo XX. Hasta que se estableció la tradición democrática en la década de los años 80 que cerraron un prolongado ciclo de gobiernos militares. Sin olvidar la ruptura reciente que sufrió la democracia en el país, con el golpe de estado perpetuado por la oligarquía hondureña y altos mandos militares en el año 2009. El país

quedó resquebrajado en lo político, social y económico, y las brechas entre las clases sociales se hicieron más visibles.

La USAID (2011) recoge que la nación hondureña presenta actualmente una población aproximada a los 8.144.000 de habitantes con una tasa de crecimiento anual poblacional del 1.89%, siendo uno de los países que mayor número de crecimiento registra en Latinoamérica.

En Honduras no existe una calidad de vida acorde con el nivel alcanzado en otros países del planeta. La tabla No.24 ofrece los principales datos que sobre población encontramos. En ella se refleja que la población hondureña es muy joven, apenas el 3.8% de la población tiene 65 años o más. Dato que obviamente corresponde con la expectativa de vida al nacer, que en el caso de las mujeres es de 72,37 años y en los hombres es de 68,93 años. Las tasas de natalidad, mortalidad y mortalidad infantil presentan porcentajes también desfavorables, acompañado a ello, un sistema de salud corrupto e ineficiente. Por último, existe todavía un 20% de la población que no sabe leer ni escribir, por tanto, el 80% de los y las hondureñas con 15 años o más son alfabetos(as).

**Tabla No.24. Datos sobre Población.**

Distribución por edad	0-14 años: 36,7% Hombres: 1.528.271 Mujeres: 1.464.428 15-64 años: 59,5% Hombres: 2.431.607 Mujeres: 2.412.951 65 años y más: 3.8% Hombres: 136.035 Mujeres: 170.272
Tasa de natalidad	25,14 nacimientos/1.000 habitantes
Tasa de mortalidad	5,02 muertes/1.000 habitantes
Tasa de mortalidad infantil	Total: 20,44 muertes/1.000 nacimientos Hombres: 23,14 muertes/1.000 nacimientos Mujeres: 17,61 muertes/1.000 nacimientos
Expectativa de vida al nacer	Total: 70,61 años Hombres: 68,93 años Mujeres: 72,37 años
Tasa de alfabetización (más de 15 años sabe leer y escribir)	Total: 80% Posición: 152 Hombres: 79,8% Mujeres: 80,2%

Fuente: Datos tomados de la página web de indexmundi.

Al igual que en muchos países de América, en Honduras los impactos de las constantes migraciones son devastadores. Entre otras cosas, genera vacíos personales y familiares, deteriora y vulnera el capital humano y social en las comunidades, dejando a veces sin sustento los procesos de descentralización y desarrollo local. Limita la disponibilidad de mano de obra productiva y las remesas periódicas en las familias provocan un alto grado de ocio improductivo en muchas comunidades. Además contribuye a la aculturización debido a que el emigrante se enfrenta a valores, costumbres e idiosincrasia en general totalmente diferentes a las adquiridas en su lugar de origen, provocando un alto

choque y frustración cultural. Nuestro país forma parte de la geografía de la inseguridad que engloba a México y América Central, impulsada por el crimen organizado y sus redes transnacionales. La inseguridad de las personas y sus bienes, así como la falta de respeto a las leyes y normas sociales de convivencia, han destruido el tejido social y las oportunidades para lograr disfrutar de una calidad de vida y seguridad humana anhelada. Honduras, con una tasa –según la Secretaría de Seguridad Hondureña (2013)- de 85.5 homicidios por cada 100,000 habitantes en 2012, forma parte de la lista de los países más violentos de América Latina.

En cuanto al sector salud, el país presenta grandes componentes problemáticos que, entre sí, condicionan y refuerzan el problema de la escasa correspondencia entre necesidades y soluciones posibles. Los grandes desafíos en materia de salud pasan precisamente por enfrentar y solventar las problemáticas derivadas de esos componentes:

- ✓ Sistema fragmentado de subsistemas de atención en salud (Secretaría de Salud, Instituto Hondureño de Seguridad Social y Sistema empresarial-social de establecimientos de salud).
- ✓ Población en situación de malestar social, enfrentando problemas estructurales-coyunturales de salud-enfermedad.
- ✓ Conjunto institucional y sectorial del Estado, desarticulado y con escasa contribución a las exigencias del sector salud.

Honduras es considerada el tercer país más pobre del Hemisferio y cerca del 43% de la población –según la USAID (2011)- sobrevive con 38.06 lempiras por día (equivalentes a 2 dólares diarios). Veamos los datos que sobre Economía presenta indexmundi,

**Tabla No.25. Datos sobre Economía.**

Producto Interno Bruto (PIB)	\$35.6 miles de millones (2011 est.)
Producto Interno Bruto (PIB) - Tasa de Crecimiento Real:	3,5% (2011 est.)
Producto Interno Bruto (PIB) per cápita:	\$4,300 (2011 est.)
Fuerza laboral:	3,1 millones (2011 est.)
Tasa de desempleo:	4,8% (2011 est.)
Población bajo el nivel de pobreza:	65% (2010)
Tasa de inflación (precios al consumidor):	7% (2011 est.)
Presupuesto:	Ingresos: \$3,007 miles de millones Gastos: \$3,692 miles de millones (2011 est.)
Exportaciones	\$6,839 miles de millones (2011 est.)
Exportaciones – destino	USA 65%, El Salvador 5,61%, Guatemala 5,28%, México 4,19%, Germany 4,04% (2009)
Importaciones:	\$10,04 miles de millones (2011 est.)
Importaciones - procedencia:	USA 50,7%, Guatemala 8,1%, El Salvador 7,13%, México 5,54%, Costa Rica 4,91% (2009)
Deuda externa:	\$3,95 miles de millones (31 December 2011 est.)

Fuente: Datos tomados de la página web de indexmundi.

En la Tabla anterior se aprecia que Honduras en términos económicos se encuentra en una posición deplorable. Las importaciones en poco más del 50% proceden de los Estados Unidos, condición de dependencia casi total y mayor vulnerabilidad. El monto de las importaciones totales superan las exportaciones

totales, lo cual significa que aún persiste el déficit comercial que ha caracterizado al país en su balanza comercial desde antaño. Respecto a la deuda externa, el dato no es tan significativo sólo si tenemos en cuenta la condonación de la deuda externa que benefició al país en el año 2005 por la suma de 120 millones de dólares, por tanto, no se puede permitir que la deuda empiece a incrementarse con rapidez y volvamos a la misma situación de endeudamiento y total dependencia. Debe considerarse, además, que la economía del país depende fuertemente del sector agropecuario, por lo que el fomento de la producción agrícola bajo riego se considera fundamental para abastecer el consumo interno y ampliar sus posibilidades de exportación de productos no tradicionales. Sus principales productos de exportación son el banano, café, maíz, frijol, camarones, entre otros. En los hogares hondureños, la principal fuente de ingreso –según la Secretaria de Industria y Comercio (2012)- depende en un 47.0% de los salarios por relación de dependencia<sup>122</sup>, un 34.9% corresponde a los trabajos por cuenta propia y un 6% a las remesas familiares provenientes del exterior. Durante más de tres décadas, la economía hondureña ha mostrado una inestabilidad estructural que conllevó a una tasa promedio de crecimiento anual del PIB apenas superior a la tasa de crecimiento de la población. De ahí que no se reduzcan los niveles de pobreza ni se disminuyan las inequidades sociales. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) del año 2012 fue de 0.632 y los niveles de pobreza se concentran en un 65.4% en zonas rurales y en un 54.3% en zonas urbanas.

Sin duda, el país depende cada vez más de las distintas iniciativas que se han puesto en marcha referentes a la cooperación y el desarrollo. Todas en el marco del compromiso con el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), plasmada por el gobierno hondureño en el año 1999. De ahí nace el documento aprobado por el gobierno y, en consenso con la sociedad civil, en enero del 2000, “Estrategia de Reducción de la Pobreza (ERP)” como una de las iniciativas arriba mencionadas. Dicho documento es un compromiso de nación, lo cual significa que independientemente del gobierno que lidere el país, la estrategia seguirá ejecutándose; la misma se centra en contrarrestar la pobreza en los sectores urbanos y rurales.

Pero el EROC<sup>123</sup> (Espacio Regional para Occidente) expresa que los hechos históricos y tendencias actuales, demuestran que la ERP pasará a la historia como una de las grandes oportunidades perdidas. Esta es la creencia también de muchas organizaciones sociales y actores de la sociedad civil que han denunciado -durante 10 años- el despilfarro de recursos en sueldos y salarios, los cuestionados resultados de los diversos programas en el marco de esta estrategia y el alto gasto orientado a temas muy particulares del actual gobierno. Dejando a un lado el dialogo concertación de los planes de desarrollo entre gobierno-sociedad civil-gobiernos locales-cooperación internacional.

---

<sup>122</sup> Los salarios por relación de dependencia son los que provienen generalmente del sector formal de la economía, en donde se manifiesta una relación de trabajo. Una relación de dependencia se constituye cuando: existe un contrato, se cobra una suma con regularidad mensual sin participar del riesgo empresarial, se cumple con un horario, se asiste diariamente y prolongadamente, existe un vínculo continuado, entre otros.

<sup>123</sup> El Espacio Regional para Occidente es una instancia de diálogo y concertación entre la sociedad civil y los gobiernos locales de los departamentos de Occidente (Lempira, Ocotepeque, Copán).



En cuanto al sistema educativo hondureño, diremos que está orientado por principios establecidos en la Constitución de la República y que determinan su organización y funcionamiento (Capítulo VIII *De la Educación y Cultura*). En su artículo 151 se enuncia: “La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza. El Estado tiene la obligación de desarrollar la educación básica del pueblo, creando al efecto organismos administrativos y técnicos necesarios dependientes directamente de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación Pública” (1982: 23).

La erradicación del analfabetismo es una tarea de primer orden para el Estado, quien reconoce y protege la libertad de investigación, de aprendizaje y de cátedra. Los niveles de la educación formal, son determinados en la ley respectiva, excepto el nivel superior que corresponde a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Por otro lado, la función estatal en los servicios educacionales ha evolucionado de forma satisfactoria en los últimos 40 años. Sin embargo, subsisten algunos problemas estructurales que se originan –en gran medida- por la lenta o difícil adaptación a los constantes cambios del entorno internacional y a la dinámica propia de las necesidades de una población que crece vigorosamente, ya sea en zonas rurales o urbanas. Los siete grandes problemas estructurales que se han identificado en el Plan de Nación<sup>124</sup> 2010-2022 son:

- ✓ Deficiencias persistentes en la formación de competencias educacionales esenciales para el desarrollo.
- ✓ Marcado deterioro de la calidad educativa en la mayoría de establecimientos escolares.
- ✓ Bajo rendimiento escolar por persistencia de condiciones socioeconómicas adversas en gran parte de hogares del sector rural y urbano.
- ✓ Baja cobertura de servicios educacionales en educación pre-básica y media.
- ✓ Niveles incipientes de supervisión y evaluación docente.
- ✓ Baja calidad del entorno escolar.
- ✓ Ausencia de Políticas Públicas educacionales capaces de garantizar la formación integral en ciudadanía y familia.

La realidad del sistema educativo hondureño es que no aporta los requisitos mínimos para competir en el plano regional e internacional. Así lo confirma la UNESCO y el Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE) al manifestar que nuestro sistema educativo presenta un retraso de 100 años respecto a las naciones vecinas de Costa Rica y Panamá. Lamentable es que en materias como matemáticas o lenguaje el porcentaje de aprobados es inferior al 47 por ciento, una tasa muy lejana al 70% requerido en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) establecidos en el año 2000 por Naciones Unidas. Y a pesar de que la tasa de alfabetización de Honduras ascendió del 68 al 80%, la UNESCO señala e insiste en la necesidad urgente de mejorar el sistema educativo hondureño.

---

<sup>124</sup> El Plan de Nación 2010-2022 es un documento diseñado por el actual gobierno de Porfirio Lobo y presentado al Congreso Nacional para su aprobación.

También, es importante mencionar que los centros unidocentes<sup>125</sup> constituyen una particular característica del sistema educativo hondureño, y dicha particularidad determina los indicadores a nivel de las políticas de educación a nivel nacional, puesto que los estándares de medición se aplican de igual forma para escuelas rurales y urbanas, unidocentes y multidocentes, no reconociendo así, las características que cada una de ellas presenta. “Abordar la escuela unidocente hondureña a partir de la implementación del Currículo Nacional Básico, conduce a propiciar los espacios de investigación y generar planes de capacitación que fortalezcan metodológicamente a los docentes que laboran en estas escuelas” (Díaz, 2010: 4).

Algunos de los problemas que afectan a las escuelas unidocentes son:

- ✓ Educadores no capacitados para impartir la modalidad de multigrado.
- ✓ Alumnos sin acceso a la educación preescolar.
- ✓ Se reciben menos número de lecciones.
- ✓ Por su ubicación geográfica se carece de materiales actualizados, y limitaciones importantes al acceso de los avances tecnológicos.
- ✓ Limitaciones de infraestructura.

Hasta aquí, presentamos las características generales y la situación actual de los principales sectores del país, para dar una mirada general de nuestra Honduras y trasladar a lectores(as) no nacionales e incluso nacionales a nuestra realidad, y así, familiarizarse con el contexto macro de nuestro estudio. Pasaremos entonces, al siguiente apartado que hace referencia al contexto que sin lugar a dudas, es más pertinente y acompaña directamente nuestra investigación.

## V.2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El mundo actual se caracteriza por la permanencia de los cambios, crisis e incertidumbres, el fenómeno de la globalización en sus diferentes dimensiones conlleva a una variedad de problemas sociales que convulsionan la vida cotidiana de las personas y que alteran el funcionamiento de las instituciones nacionales. La única constante en la vida es el cambio. A cada momento se transforman las circunstancias, las personas pierden su trabajo, sus negocios, su dinero, sus casas, su familia. En el actual modo de vida lo único que perdura es la provisionalidad en las biografías individuales y colectivas. Se trata de “[...] un mundo que cambia vertiginosamente, que parece ir hacia la permanencia del cambio” (Morel y Soleno, 2002: 11).

Desde hace unas tres décadas atrás, el Estado ya no es meramente el encargado de cumplir las funciones que el mismo históricamente ha desempeñado, hoy es el mercado quien ha asumido la distribución de los bienes y servicios considerados “públicos”<sup>126</sup>. En tal contexto, tiene lugar un

<sup>125</sup> Son aquellos centros educativos que se caracterizan por poseer un solo docente, máximo dos, que debe enseñar todas las asignaturas y atender a estudiantes de todos los grados de la educación general básica, organizados por grupos e interactuando por turnos.

<sup>126</sup> En el año 2000 el Fondo Monetario Internacional (FMI) otorgó préstamos a países como Honduras bajo la condición de privatizar el agua. De esto se desprende la financiación de represas, el negocio de agua embotellada, etc. En el mismo año se inició la segunda etapa del proceso de privatización del 51% de las acciones de la Empresa Hondureña de

fenómeno denominado crisis de lo público, que se vincula a la imposibilidad de construir un proyecto común, cuestión particularmente problemática en sociedades como la nuestra, caracterizada por una profunda polarización social. Los datos sobre pobreza y exclusión en América Latina (presentados anualmente por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL) señalan que estamos en la región del mundo con la peor distribución del ingreso, y que las tendencias a la concentración y polarización van en aumento. A este panorama debe agregarse el mapa de la distribución a nivel internacional. Coexistimos en un mundo que tiende a la concentración de la riqueza en pocas manos y que parece prescindir de grandes masas de población.

Pero la inequidad no es una característica exclusiva de la actual etapa: forma parte de la mayoría de los diversos modelos de desarrollo que han predominado en América Latina. Refleja estructuras económicas, sociales, de género y étnicas altamente segmentadas que se reproducen intergeneracionalmente a través de múltiples canales. Por lo tanto, debemos romper los canales de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad —el educativo, el ocupacional, el patrimonial y el demográfico— y las barreras de la discriminación por género y etnia, que agravan sus efectos.

A partir de mediados de la década de 1980, la mayoría de los países de América Latina comenzaron a adoptar políticas de liberalización comercial. Más allá de las diferencias en los procesos de apertura de los diferentes países de la región, estas políticas se caracterizaron por una rápida y significativa reducción de las barreras comerciales, aranceles en niveles bajos y con pocos (o sin) tramo arancelario. Los ajustes fiscales de fines de los años noventa y la percepción de que el mercado proveería la competitividad necesaria, promovieron, entre otras cosas, el aumento de la brecha entre ricos y pobres y al agravamiento de la descomposición social. En este panorama, convergen las constantes revoluciones tecnológicas que repercuten directamente en toda la sociedad. Todos los ámbitos sociales han sido afectados, la Economía, la Política, la Tecnología, las Comunicaciones, la Informática, y el Sistema Educativo. Este último ámbito nunca será una excepción, y en el mismo está implícita la Educación Básica, precisamente el nivel educativo que nos compete tratar aquí.

Tales repercusiones han conllevado un cambio significativo en las posturas y criterios que ordena el debate educativo actual, con la finalidad de enfrentar los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad contemporánea. El sistema educativo en toda Latinoamérica y Europa es objeto de intensos cuestionamientos por parte de la sociedad, que cuestiona la calidad de la educación y la función misma de la escuela. Los tiempos modernos exigen una nueva visión de las prácticas educativas. El entorno internacional “parece apuntar en concordancia con lo que ocurre en la ciencia y la tecnología, a lo

---

Telecomunicaciones (Hondutel) y en el año 2010 el gobierno actual de Porfirio Lobo inició la concertación de una nueva Ley General de Educación que se traduce en la privatización de este servicio, inició el proceso de la privatización de la administración de la Empresa Nacional Portuaria (ENP) y tienen la idea de privatizar las farmacias de los escasos hospitales públicos, entre numerosas acciones más.

que podría conceptualizarse como una revolución educativa. Se trata en definitiva de encontrar nuevas articulaciones entre la educación y el desarrollo, lo que debe entenderse como una concepción integral centrada en la persona humana” (FONAC, 2000: 17).

Por este motivo se han llevado a cabo las reformas educativas en cada país, y en nuestro caso particular, Honduras, encontramos –según Salgado y Soleno (2002)- tres etapas de reforma educativa,

- ✓ 1830 - 1950. Contrato pedagógico fundacional.
- ✓ 1950 – 1970. Reorganización y consolidación del sistema educativo.
- ✓ 1980 – actualidad. Crisis y transformación del sistema educativo.

La siguiente tabla No.26 expone -más detalladamente- las características de las reformas educativas realizadas en Honduras desde los años 50.

**Tabla No.26. Reformas y acciones educativas.**

Año	Reforma
1957	Centralización Administrativa y financiera de la educación. El pago de docentes es asumido por el gobierno a través de una escala estandarizada. La Universidad Nacional obtiene su autonomía y se emite su ley orgánica. Se crea la Escuela Superior del Profesorado para formar docentes de educación media.
1959	Se transforma la educación media a Ciclo Común de Cultura General.
1962	Se aprueba la ley de Colegiación Profesional.
1966	Se aprueba la ley orgánica de educación que incorpora en un solo documento toda la estructura jurídica del sistema y los cambios ocurridos hasta esa fecha.
1967	Se crea la comisión de Reforma Educativa. Se inicia un proceso de adecuación curricular.
1970-1979	A nivel universitario se establece el plan de estudios generales. Se ejecuta el Plan de consolidación de la Educación Normal según el cual el estado reasume la Formación Inicial de Docentes (FID). La Escuela Superior del Profesorado implementa programas de profesionalización de maestros de educación primaria en servicio.
1982	Se establecen en la Constitución de la República los principios básicos en materia de educación y cultura. Se ratifica que la educación superior continué bajo la dirección de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Se deja a cargo de la Secretaría de Educación Pública los niveles pre-escolares, primarios, medios y la educación de adultos.
1989	Se transforma la Escuela Superior del Profesorado a la actual Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).
1990 – a la fecha	Se aprueba decreto de desconcentración educativa. Se aprueba el estatuto del docente hondureño. Se aprueba el estatuto del docente universitario. Se aprueba la ley de educación superior. Se crea el consejo nacional de educación. Se reorganiza la Secretaría de Educación. Se inicia la educación básica de 9 grados. Se emiten las leyes de la Educación Alternativa no Formal. Plan del sector educación. 1990-1994 Secretaría de Educación Pública.
1994	La escuela morazánica y su convergencia hacia el nuevo modelo educativo.
2000	Transformación del Sistema Educativo de Honduras. Propuesta de la Secretaría de Educación.
2003	Elaboración del Currículo Nacional para la Educación Básica
2007	Diseño del Currículo Nacional para la Educación Media.
2008	Programa piloto de capacitación docente basado en las necesidades de los

	docentes, INICE. Validación del manual de evaluación del desempeño docente por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa y la Junta Nacional de Evaluación.
2009	A partir de este año, los procesos se paralizaron (golpe de estado) y recientemente están siendo retomadas de nuevo las fases de reforma por el presidente actual.

Fuente: Elaboración propia a partir de Medina (2008).

Estas reformas educativas hacen frente –según Salgado y Soleno (2000) y el FONAC (2000)- a las fuertes críticas que recibe el sistema educativo desde diferentes actores:

- ✓ Empresarios: lamentan que el sistema educa sin correspondencia a las necesidades del mercado laboral actual.
- ✓ Gremios profesionales: plantean que la formación de los y las egresadas de los diversos niveles educativos es de baja calidad.
- ✓ Padres y madres de familia: plantean que existe mucha deficiencia en formación de valores y critican la utilidad de la educación.
- ✓ Administración pública: expresan que las personas que se incorporan al servicio público tienen una deficiente preparación.

Es así como el sistema educativo hondureño se ha caracterizado por constantes reformas que, por un lado, intentan acercarse a esa calidad educativa que tanto se anhela pero, por otro lado, ha conllevado a una mayor volatilidad del sistema educativo. Todo ello sin dejar de reconocer que la creación misma de la Educación Básica es uno de los principales esfuerzos realizados y pilar fundamental en el marco de la transformación del sistema educativo.

Ya desde la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos*, realizada en Jomtien (Tailandia) 1990, se puso de manifiesto la urgencia de maximizar esfuerzos e impulsar nuevas estrategias y políticas educativas. Como producto, se presenta en el documento de Jomtien la noción de necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como necesidades personales/sociales y sobre las cuales deberían basarse las políticas educativas nacionales. Así se expresa en el documento,

Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo (UNESCO, 1990:3).

Las naciones participantes, incluyendo a Honduras, adquirieron los compromisos asumidos, los cuales son:

- ✓ Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- ✓ Atender prioritariamente el aprendizaje.
- ✓ Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.



- ✓ Mejorar el ambiente para el aprendizaje.
- ✓ Fortalecer la concentración de acciones.

En el año 2000, al cabo de diez años de Jomtien, quedaba muy claro que Honduras no cumpliría las metas establecidas ni había logrado avances significativos. De ahí que se reafirmara el compromiso en Dakar (2000) y se plantearan nuevas metas como el acceso universal a la educación básica, meta que fue incorporada en los programas del gobierno hondureño. Este Foro Mundial de Educación de Dakar, Senegal, también sobre Educación para Todos, considera en sus conclusiones, la urgencia de dar un necesario impulso para resolver las notorias desigualdades que existen actualmente en el acceso a la educación. En tal sentido, los gobernantes de Honduras diseñaron un Plan de gobierno y la sociedad hondureña elaboró la propuesta para la transformación de la educación a través del FONAC (2000)<sup>127</sup>, con el objetivo de cumplir las metas EFA<sup>128</sup> y fortalecer la educación prebásica y básica hasta el año 2015.

Esta propuesta de transformación educativa ha venido siendo ejecutada por el Gobierno de la República a través del Plan de Acción y Estrategia 2002-2006 y el Plan de Acción del gobierno actual 2010-2022, entendiendo la Educación como Política de Estado, y en la que la transformación Curricular es un elemento clave cuyo objetivo fundamental es repensar y recrear el actual Sistema Educativo y de esta manera responder a las demandas sociales con una Educación de Calidad acorde con los intereses Nacionales, las demandas de la Comunidad y las exigencias de la Escuela.

En todo este proceso de reformas, el ente superior del sistema educativo hondureño también ha sufrido cambios. Es así como la Secretaría de Educación (SE) –en el marco de la política de Modernización del Estado<sup>129</sup>- ha desconcentrado sus procesos administrativos, creando dieciocho direcciones departamentales que se dividen internamente en direcciones distritales para atender las demandas de las regiones de cada departamento del país. Bajo estos sucesos surgen el Currículo Nacional Básico CNB (Documento marco) y el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica en Honduras (DCNB); documentos que marcan el inicio del proceso de transformación de la educación nacional.

En el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1998-2001 –según la SE Y OEI (2001)- perseguía lograr cuatro objetivos que corresponden a cuatro áreas estratégicas: reforma institucional, reforma curricular, reforma administrativa y

---

<sup>127</sup> El Foro Nacional de Convergencia (FONAC) presentó al gobierno hondureño -en el año 2000- una Propuesta de la Sociedad Civil sobre la transformación de la educación hondureña en aras de cumplir con una de sus más altas prioridades: la problemática educativa.

<sup>128</sup> Las metas EFA son las metas establecidas en el Plan Educación para Todos (EFA). Dicho plan es un programa estratégico que integra acciones en Prebásica y Básica para facilitar el logro del compromiso de nación que consiste en garantizar a la hondureñidad el ejercicio del derecho universal a una educación de calidad.

<sup>129</sup> Esta modernización presupone un proceso de reorganización en el ámbito central y de desconcentración de los servicios educativos, a través de las 18 Direcciones Departamentales de Educación y la creación de mecanismos de participación de la comunidad en la gestión en aras de convertir a los centros educativos en los ejes de todo el proceso.



servicios educacionales e infraestructura física. En cada área están implícitas las políticas que orientan la planificación operativa desde el centro educativo hasta el nivel central, y proyectos de la Secretaría de Educación. En ese entonces, los objetivos planteados fueron:

- ✓ Desarrollar la capacidad institucional para asegurar servicios educativos de calidad y cobertura total.
- ✓ Reformular el currículo para que egresados de los niveles educativos, bajo la jurisdicción de la SE, obtengan las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse con éxito en el ejercicio de una profesión u oficio, y cuenten con los valores indispensables para asumir sus responsabilidades con la familia, la comunidad y la patria.
- ✓ Ejecutar una política de modernización de la gestión financiera y lograr la eficiencia interna en la administración del presupuesto, el incremento de los recursos financieros destinados a educación y la capacidad de gestión de la cooperación externa.
- ✓ Proveer al estudiantado de servicios educacionales y de infraestructura física que aseguren las condiciones pedagógicas adecuadas para facilitar el proceso educativo.

Hasta aquí hemos descrito los antecedentes del surgimiento de la educación básica, eslabón clave en el cambio educativo por el que está atravesando el sistema de educación nacional hondureño, el cual se convierte en una meta a lograr como condición necesaria pero no suficiente para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea. Pero dicho cambio educativo debe asegurar una calidad educativa que, sin duda, no se obtendrá fácilmente ni con inmediatez, pero contribuirá al impulso que se le dé al desarrollo institucional, a la administración del sistema educativo, a la gestión pedagógica de los centros escolares, entre otros. Cada centro de educación básica de nueve (9) grados, fue creado principalmente para ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar el índice de escolaridad, disminuir el analfabetismo y fortalecer la labor educativa. La SE (2003) expone que la educación básica es gratuita, laica y garantizada por el Estado. Funciona como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo es una unidad operativa en cuanto a su programación, la secuencia de los contenidos, las estrategias didácticas y las formas de evaluación. Son tres años la duración de cada ciclo, tal período permite la integración del aprendizaje, la consolidación y complementación de los contenidos en función de lo aprendido en los años anteriores del mismo ciclo.

Veamos con más detalle, la conceptualización de la educación básica en el siguiente apartado.

### V.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El Sistema Educativo Hondureño comprende 4 niveles: educación prebásica, educación básica, educación media y educación superior.

**Tabla No.27. Niveles educativos.**

Prebásica	<u>1 ciclo:</u> 0 a 3 años de edad. Duración: 3 años. No obligatorio.	<u>2 ciclo:</u> 3 a 6 años de edad. Duración: 3 años. Sólo último año obligatorio.

Básica	<u>1 ciclo:</u> 6 a 9 años de edad. Duración 3 años.	<u>2 ciclo:</u> 9 a 12 años de edad. Duración 3 años.	<u>3 ciclo:</u> 12 a 15 años de edad. Duración: 3 años.
	Modalidades		
Educación media	Bachillerato científico humanista: 15 a 17 años de edad. Duración: 2 años.	Bachillerato técnico profesional. 15 a 18 años de edad. Duración: 3 años.	
Educación Superior	Es dirigida y supervisada por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).		

Fuente: elaboración propia a partir de la SE (2004).

Para efectos de nuestra investigación haremos referencia, en lo que resta del presente capítulo, al nivel básico y por ende al CNB, documento en el que se establecen las políticas para la transformación de la educación e involucran servicios del Estado para fortalecer y desarrollar la misma, específicamente, las áreas siguientes:

- Atención a la diversidad. Implica promover la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres (con necesidades específicas, grupos étnicos) en los centros educativos. Desde los fundamentos, decisiones curriculares y prácticas pedagógicas.
- Equidad de género. Busca fortalecer un modelo coeducativo que fomente e incorpore conceptos, procedimientos, valores y actitudes en la formación de la ciudadanía y promueva la educación para la igualdad de oportunidades en el respeto y la valoración de las diferencias.
- Reducción de la pobreza. Refiere a las acciones educativas enfocadas a la reducción de las condiciones de pobreza de mujeres y hombres, entendiendo que la educación es la clave para mejorar la calidad de vida de la población.
- Desarrollo profesional docente. Se busca garantizar la calidad de los servicios educativos mediante un sistema nacional de formación, profesionalización y actualización docente, que ejecute programas por medio de instituciones especializadas.

Como vemos, el CNB “es el instrumento normativo que establece las capacidades, competencias, conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que debe lograr todo sujeto del sistema educativo nacional en los niveles, ciclos y modalidades que rectora la secretaría de educación” (SE, 2004:6).

El currículo de Educación Básica está organizado por áreas curriculares, que se desarrollan en tres ciclos (ver segunda fila de la Tabla No.2). Según la SE (2004) el primer ciclo se enfoca en el desarrollo de destrezas instrumentales; el segundo ciclo<sup>130</sup> profundiza lo anterior e incrementa la formación con procesos mentales y actitudinales; el tercer ciclo<sup>131</sup>, adquiere un carácter científico y tecnológico, refuerza y amplía los contenidos curriculares de los ciclos anteriores y prepara para acceder al nivel de Educación Media.

Las áreas curriculares del Nivel son:

<sup>130</sup> A partir de este ciclo se incorpora la enseñanza de idioma extranjero dentro del área de comunicación.

<sup>131</sup> Este ciclo se diferencia notablemente de los demás por tener como tarea independiente la tecnología y por incorporar la educación técnica como área de libre elección institucional.



En el primer ciclo se alienta la apertura de nuevos canales de expresión/comunicación y se recomienda trabajar con las operaciones mentales básicas (identificación/comparación/diferenciación) a través de las diversas áreas de conocimiento. En este ciclo es necesaria una relación estrecha con familiares y entorno inmediato, “para que el alumno y la alumna puedan descubrir que más allá del aquí, el ahora y su propio yo, hay otros aspectos distintos de él y de su espacio y tiempo que son fundamentales para la construcción de su personalidad” (SE, 2004: 19).

En el segundo ciclo el estudiantado enfrenta actividades intelectuales más complejas y abstractas. Cada estudiante avanza en la formación de competencias de complejidad y en la apropiación y sistematización de conocimientos básicos. Este ciclo es vital porque se consolidan y profundizan los aprendizajes adquiridos en el ciclo anterior, requisito necesario para la consolidación de la personalidad de niños y niñas. Se trata de un proceso de aprendizaje continuo que le permite a los mismos desempeñarse en diversos contextos y contribuye a la formación de una ciudadanía autónoma, afectiva, crítica, participante y solidaria. En esta etapa “el alumno y la alumna ya han resuelto la adaptación primera a la escuela, la integración de los saberes familiares con los escolares y el afianzamiento en el grupo socioescolar de pares” (SE, 2004: 19).

El tercer ciclo y último del nivel básico se caracteriza por cambios físicos y cognitivos profundos del estudiantado, debido al pasaje entre la infancia y la adolescencia. A esto se le agrega, un contexto social también signado por constantes transformaciones en los procesos de producción y en los modelos sociales, de organización, etc. De ahí que el grupo adquiera mayor importancia ya que le permite al estudiantado, sentirse integrado y crear una estructura relacional donde las interacciones le posibilitan la aprehensión de la realidad, la construcción de su identidad/autoestima y la consolidación del pensamiento lógico. En este ciclo para comprender el aprendizaje del alumnado se necesita considerar la singularidad de los procesos cognoscitivos y afectivos que se ponen en juego. Los contenidos deben utilizarse como hipótesis de trabajo que orientan la indagación. No son entidades fijas o inalterables a ser transmitidas. Sin olvidar los afectos, valores, actitudes, estados de ánimo, intereses, entre otros, elementos claves que inciden en logros y/o dificultades del aprendizaje.

La toma de decisiones por parte del sujeto, entraña compromisos y responsabilidades, que hacen de esta etapa de crisis también un período naturalmente favorable para la maduración personal y de la propia toma de

posición ante la vida. En este aspecto, la formación en valores básicos centrados en el compromiso y el diálogo será una vía importante para superar “modelos” impuestos por la sociedad en la que el alumno y la alumna se ven insertos (SE, 2004: 20).

El nivel básico ha dado inicio a la revisión y transformación de los programas de estudio, buscando lo siguiente:

- ✓ Cada ciclo será una unidad operativa en su programación y secuencia de contenido, metodología y evaluación.
- ✓ La metodología apunta a la consecución de aprendizaje significativo, pertinente y relevante para el educando.
- ✓ Definirá perfiles.
- ✓ Definirá criterios para formar un nuevo tipo de profesorado.
- ✓ Determinará la capacitación y la asistencia técnica requerida por el profesorado.
- ✓ Definirá los criterios de supervisión, para el buen funcionamiento de la labor docente.
- ✓ Determinará los criterios de evaluación y auto evaluación de docentes.
- ✓ Determinará estándares de evaluación de los diferentes centros educativos.
- ✓ Los contenidos en todos los niveles, considerarán los ejes transversales: identidad nacional, trabajo productivo, democracia y participación comunitaria, salud y ambiente, equidad.

Hasta aquí podemos concluir –siempre en línea del CNB- que la Educación Básica es un período de aprendizaje fundamental, sino el más importante, que hace posible la adquisición de elementos básicos de la cultura-ciencia-tecnología; y persigue la práctica consciente de los valores universales y esenciales para la convivencia armónica en sociedad y el respeto de los derechos humanos. Este nivel es el máximo responsable del desarrollo del sentido crítico y autocrítico, de la creatividad y del pensamiento reflexivo, racional y lógico. Tal como se planteó en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, 1990, “La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación” (UNESCO, 1990: 3).

Y para la SE (2002), la educación básica es un nivel del sistema educativo que busca satisfacer las necesidades de formación de niños(as) y jóvenes. Contiene contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que son esenciales para el desarrollo de la personalidad, la preparación para la vida y el aprendizaje permanente. En síntesis, la educación básica “expresa las demandas de una educación que forme integralmente en el ámbito de las exigencias de las comunidades educativas, para ofrecer a los educandos la factibilidad de prepararse como personas aptas para la vida productiva, dotadas de valores y actitudes firmes, para incorporarse a una sociedad más democrática, justa y equitativa” (SE, 2002: 5).

## V.4. OBJETIVOS, FUNCIONES Y FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Los objetivos, funciones y finalidades de todo nivel educativo están definidos en los documentos correspondientes, de ahí que expondremos de manera general, las funciones y finalidades de la educación básica que se definen en el Currículo Nacional Básico (CNB).

### V.4.1. Objetivos y Funciones de la Educación Básica

El CNB define los siguientes objetivos,

- ✓ Desarrollar las capacidades comunicativas y lingüísticas (semióticas) en el idioma materno, en español y un idioma extranjero. Se busca el intercambio y construcción de ideas, pensamientos y sentimientos para una mejor relación consigo mismo(a) y el resto.
- ✓ Propiciar el desarrollo del espíritu de cooperación, servicio, solidaridad, tolerancia, justicia, respeto, participación y responsabilidad en la vida escolar, familiar, comunitaria y en otros contextos sociales.
- ✓ Desarrollar la madurez emocional, autoestima, equilibrio psicológico, construcción de su propia identidad, y el sentido de la equidad de género, a fin de potenciar la capacidad para organizar su vida, tomar decisiones y desempeñarse e interactuar de forma adecuada con el entorno social y natural.
- ✓ Promover situaciones interdisciplinarias y flexibles de aprendizaje para promover valores éticos, cívicos, socioculturales e históricos; así como el respeto a los derechos humanos y la comprensión de situaciones interculturales tanto en el ámbito nacional como internacional.
- ✓ Apremiar/utilizar diferentes medios de representación y expresión física/artística, valorando la dimensión del patrimonio científico, histórico y cultural de la nación y de otras culturas.
- ✓ Valorar la salud a través de la práctica de hábitos/actitudes para mejorar el bienestar propio/colectivo y el equilibrio del ambiente.
- ✓ Promover el pensamiento científico, humanista y tecnológico para la transformación del entorno natural y social en beneficio individual y colectivo.
- ✓ Desarrollar actitudes hacia la innovación, el cambio, los avances científicos, tecnológicos y artísticos, fortaleciendo su iniciativa y creatividad con el fin de mejorar las condiciones y calidad de vida.

Similares a estos objetivos, encontramos los definidos por el Consejo Nacional de Educación SE-UNAH (1997):

- ✓ Acrecentar el nivel de escolaridad, garantizando el acceso igualitario a las oportunidades del servicio educativo.
- ✓ Orientar la enseñanza hacia la consecución de aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para las personas y la sociedad.
- ✓ Proporcionar una educación formadora en valores, para contribuir al fortalecimiento de la vida democrática y decorosa de la ciudadanía.
- ✓ Ofrecer una formación concordante con los cambios y avances científico-tecnológicos, que conduzcan a la creación de concepciones objetivas de la sociedad y la naturaleza.
- ✓ Capacitar para la vida productiva, potenciando la autoestima y respeto hacia las personas y el ambiente.
- ✓ Fomentar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones curriculares, que promuevan el desarrollo local, regional y nacional.

## Funciones:

La doble función de la Educación Básica se considera a partir de la definición de los objetivos anteriores,

- ✓ Función propia: posee un valor y características distintivas porque completa la escolaridad obligatoria y tiene un sentido educativo en sí mismo con sus objetivos y contenidos curriculares específicos.
- ✓ Función propedéutica: asegura la educación post-obligatoria en los demás niveles del sistema, sin discriminaciones de ningún tipo.

### V.4.2. Finalidad

- ✓ Generar aprendizajes en: expresión oral, corporal, escrita, lectura, cálculo, geometría y autonomía de acción en el entorno natural y social.
- ✓ Generar capacidad para asumir responsablemente los deberes y derechos. Preparar al estudiantado para una vida activa con una formación científica humanística y tecnológica para acceder, además, al nivel de educación media.

La implementación de la Educación Básica en Honduras permitirá universalizar la cobertura de la misma atendiendo distintas demandas de la sociedad:

- ✓ Ético-políticas: busca asegurar la participación responsable, crítica y activa de la ciudadanía en la sociedad, y el fortalecimiento de la democracia.
- ✓ Científico-tecnológicas: busca garantizar el acceso a los códigos básicos de la modernidad.
- ✓ Económicas: busca promover el crecimiento/desarrollo del país y el desempeño productivo de las personas.
- ✓ Sociales: busca asegurar la igualdad de oportunidades.

La educación básica también tiene como finalidad,

- ✓ Producir la homogeneización de objetivos y resultados a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida. Toda la población debe estar capacitada en el manejo de competencias básicas, conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para un buen desempeño en la sociedad.
- ✓ El estudiantado de sectores con menos recursos deben tener acceso a resultados similares al resto de la población. Por ello, este nivel actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico y social.
- ✓ Constituir un modelo global que permita retener al alumnado la mayor cantidad de tiempo posible, ofreciendo una formación básica de calidad y común, en un tramo de extensión de la obligatoriedad hasta los catorce años de edad como mínimo.

Por último, enfatizamos en que los objetivos, funciones y finalidades de la Educación Básica se revalorizan desde una nueva concepción de la relación docente-estudiante. La no esencialidad de los roles docente-estudiante da lugar a una interacción pedagógica más políticamente correcta, en relaciones personales en las que el profesorado y estudiantado convergen, aprenden y enseñan. En este sentido, la Educación Básica concibe la evaluación como un proceso continuo y flexible a las adecuaciones curriculares pertinentes. La finalidad de este nivel educativo debe reflejar el grado de desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales, valorativas-actitudinales que se pretenden lograr en cada ciclo escolar.



## V.5. EL PERFIL FORMATIVO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

En el artículo 56 de la Ley de Escalafón se especifican los requisitos exigidos para poder ser nombrado en un cargo docente:

- a) Poseer título docente.
- b) Ser hondureño o centroamericano por nacimiento.
- c) Estar colegiado y escrito en el escalafón.
- d) Presentar la tarjeta de salud.
- e) Poseer buena conducta y demostrar interés por el ejercicio de la docencia.
- f) Poseer formación reconocida y actitud democrática.
- g) Llenar los demás requisitos que establezca la Ley de Escalafón.

Y el perfil general que el profesorado debe cumplir -según la SE (2004)-, se caracteriza y define con las siguientes competencias además, de las de su formación específica:

- ✓ Posee autoridad, dominio y la didáctica de su área de conocimiento.
- ✓ Posee disponibilidad para la formación continua y la actualización de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes.
- ✓ Posee espíritu de innovación e investigación, de familiaridad con la tecnología moderna, particularmente con la informática.
- ✓ Induce al alumnado a experimentar el gusto por aprender y disfrutar del conocimiento.
- ✓ Ejerce influencia positiva responsable y equitativamente con el estudiantado y la comunidad educativa, mediante la facilitación de los diversos procesos educativos.
- ✓ Posee un claro sentido ético en el ejercicio profesional y en su vida personal.
- ✓ Cumple responsablemente con sus deberes y derechos.
- ✓ Posee autoestima saludable y un alto grado de profesionalismo, que le permite amar su profesión y ejercer la docencia con dignidad, orgullo y patriotismo.
- ✓ Tiene una actitud crítica y propositiva ante la realidad económica, política, social y cultural del país.

Sin lugar a dudas, el profesorado del nivel básico, e incluso de todos los niveles educativos, no poseen las características anteriores. La formación del profesorado de educación básica tiene peculiaridades muy específicas. Su formación exige una regularidad formal del sistema educativo y de tramos formativos de naturaleza extensiva con la gradación correspondiente y secuencia típica de la escolaridad, pero las capacitaciones o formación del personal en servicio tienen una naturaleza puntual e intensiva, que si bien ayuda a resolver problemas formativos, también genera otros.

La mayoría del profesorado, tiene el título de maestro de Educación Primaria y un pequeño número ha sido egresado(a) de la Licenciatura en Educación Básica I y II Ciclo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). De su formación inicial se encargan las escuelas normales y la UPNFM con un enfoque teórico-práctico que debe identificar los vacíos en su formación permanente puesto que esta profesión requiere de un proceso de capacitación continua y permanente. El profesorado ha sido constantemente beneficiado de los diversos procesos formativos que brinda el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE), la Secretaría de Educación

(SE), los proyectos financiados por la USAID<sup>132</sup>, entre otros. Dichos procesos formativos se enfrentan a diversos retos propios de la naturaleza educativa. Las capacitaciones responden a necesidades –frecuentemente- nuevas para las que el sistema de formación del profesorado –generalmente- no está preparado. Toda capacitación debe realizarse sin retirar, más tiempo del pertinente, al profesorado de las aulas de clase, y así no incumplir con los deberes y responsabilidades docentes.

Teniendo en cuenta que en Honduras las regiones geográficas están poco articuladas y no existe una optimización de tiempo y recurso, es un reto muy exigente (y, tal vez, inalcanzable) poder articular la dotación de nuevas competencias con las necesidades reales de las aulas de clase. Si se vencen todos esos desafíos, es probable que el sistema de formación pueda responder a las demandas que se le exige.

Según Medina (2008) es necesario articular las modalidades de formación para aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y resolver el problema del traslado espacial del profesorado para la formación en servicio y el problema de la sustracción prolongada del docente del espacio del aula. Al articular la modalidad presencial con la virtual se atiende a las demandas de tiempo; y articulando las modalidades anteriores con la investigación aplicada al aula, se resuelve el problema de la coherencia entre la formación en servicio y las necesidades del aula.

Por último, señalar que la Dirección General de Servicios Técnico-Pedagógicos es la dependencia de la Secretaría de Educación responsable de coordinar acciones de formación docente en las áreas de educación primaria, musical y de artes plásticas. Tiene como finalidad la formación de maestros con una base de conocimientos teórico-prácticos que le permitan orientar la educación hacia el trabajo productivo, y facilitar su descubrimiento profesional de acuerdo a los requerimientos de la nueva sociedad. Esta formación se imparte en las escuelas normales, ubicadas en diferentes zonas geográficas del país.

## **V.6. AVANCES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN HONDURAS**

Desde los inicios de la reforma, se ha avanzado considerablemente en la liberalización de recursos y en la descentralización de las decisiones vitales para el sistema educativo nacional. Aunque existe un notable retroceso en las políticas de formación docente, sin duda alguna, hoy en día se cuenta con una política curricular sólida que ha dotado de instrumentos curriculares como el DCNB, las pruebas estandarizadas de aula, los estándares, entre otros. Sin olvidar que los centros educativos están implementando los instrumentos curriculares que presupone una gestión educativa estratégica, como son: el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Los efectos de la reforma también se reflejan en las aulas de clase. Y, debido a la noción de aprendizaje significativo, se ha sustituido el modelo de docencia magistral centrada en profesores, por uno, más centrado en el estudiantado y

---

<sup>132</sup> La USAID financia los proyectos siguientes: EDUCATODOS, CETT, MIDEH, etc.

en los aprendizajes. Hoy se ha ido borrando la distinción de objetivos de contenidos, afectivos y psicomotores por una distinción entre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En este sentido, tanto en la metodología de los proyectos de aula por parte del profesorado, como en el énfasis en las tareas por parte del estudiantado, interviene el aprendizaje. La evaluación –aunque no ha avanzado rápidamente– empieza a dejar de ser puramente cuantitativa, sumativa y terminal, ya que ha dejado de ser vista como una práctica fiscal que evalúa el fracaso, culpabilidad o éxito, para pasar a entenderla como una práctica y un proceso más de enseñanza-aprendizaje que ambiciona y ayuda al éxito escolar.

El empirismo<sup>133</sup> ha desaparecido de la educación primaria. La SE con el apoyo de la UPNFM (antes Escuela Superior del Profesorado), ejecutó un programa de profesionalización de maestros empíricos en servicio, egresando los últimos el 17 de septiembre de 1993.

Hasta la fecha, son muchos los docentes que han egresado del programa de formación continua, con el propósito de apoyar el centro de educación básica, así como se han definido las estrategias para el diseño de los planes y programas de estudio para este nivel, y se han comenzado a definir los lineamientos para la articulación de la educación básica con el ciclo común y el nivel medio. También se elaboró el Plan de Estudios para la licenciatura en Educación Básica, y, en el año 2006 el gobierno decidió finalizar la formación inicial de maestros en las escuelas normales y en este sentido, desarrolló un ambicioso plan de transformación en el que las 12 escuelas normales pasarían a jugar un rol distinto, ya no formarían maestros(as), 4 de ellas se reconvertirían en centros de FID asociados a la UPNFM, 4 estarían asociadas al Instituto de Investigación y Capacitación Educativa (INICE), 3 serían centros de Educación a Distancia de la UPNFM y 1 sería Centro de Excelencia para la formación de bachilleres en ciencias de la educación. Sin embargo, en la actualidad este asunto está pendiente porque dicho proceso de transformación fue interrumpido debido al golpe de Estado de 2009 en el que se paralizaron todas las reformas y el país se sumergió a una incertidumbre constante que aún perdura en la actualidad. A pesar de que el presidente de facto decidió poner fin al proceso, el presidente actual ha retomado las iniciativas del mismo.

Otro avance de gran relevancia en este proceso de reforma, fue la incorporación de la diversidad étnica y lingüística. Con el diseño del programa *Atención a la diversidad étnica y lingüística. Educación bilingüe intercultural*, se reafirman los principios de equidad, unidad en la diversidad, e igualdad de oportunidades educativas. Por ello, la SE lo ha colocado en un lugar preferente de su agenda. Se trata de priorizar la educación de los grupos étnicos del país en su propia lengua y en el respeto a sus valores y a su cultura. Sin duda alguna, “las instituciones públicas, incluyendo las dependencias del gobierno, las escuelas y los colegios y universidades de artes liberales, han sido el blanco de severas críticas en estos días por no reconocer ni respetar la identidad cultural particular de los ciudadanos” (Taylor, 2001: 13).

---

<sup>133</sup> El empirismo se refiere a todos los docentes que no se han graduado de maestro, ni poseen una acreditación legitimada.

La educación bilingüe e intercultural pretende llevar los beneficios de la ciencia y de la cultura nacional a segmentos de la población tradicionalmente excluidos; en tal sentido y según Lara (1996), el Estado ha definido estrategias para asegurar que estos grupos reciban una educación de calidad y diferenciada a partir de tres grandes ejes: incorporación pluralista, educación integral, y defensa y rescate de sus características lingüísticas y culturales.

Entre los logros más relevantes se puede mencionar la formulación de los fundamentos curriculares para la educación bilingüe intercultural, con la participación de docentes y líderes/lideresas de los pueblos étnicos; y la elaboración del anteproyecto de reglamento para el funcionamiento técnico y administrativo del *Programa Nacional para las Etnias Autóctonas de Honduras* (PRONEAH).

Muchos son los esfuerzos orientados hacia la educación básica. Hoy día y según la Secretaría de Educación, funcionan más de 450 centros de educación básica en los 18 departamentos del país; y aunque aún queda mucho por hacer para lograr una educación de calidad, no debemos omitir que los avances que se han logrado hasta la fecha han sido, entre otras cosas, gracias a los diversos proyectos que intervienen directamente en la educación básica. Presentamos a continuación algunos de ellos:

**Tabla No. 28. Ejemplos de proyectos en la educación básica.**

Proyecto	Organismo Contraparte local	Objetivos	Componentes	Sectores de intervención
Mejorando el Impacto en el Desempeño Estudiantil de Honduras (MIDEH) 2004-2010	USAID, SE, FEREMA, CCF, CRS, ANED, CARE.	Lograr las metas del Plan EFA y la Estrategia para la Reducción de la Pobreza en el sector educativo.	Programas de apoyo, capacitación y asistencia técnica descentralizada para el logro de las metas del Plan EFA y la ERP. Apoyo a prebásica, FONAC y la participación de la sociedad civil en la educación. Apoyo a la SE en el desarrollo de estándares académicos, evaluaciones formativas y pruebas estandarizadas en Español y Matemática del 1º grado a la educación media	Educación prebásica, básica y media. (Nacional y Departamental).
EDUCA TODOS (1995-2009)	USAID, SE/UEP	Educación Básica de 1º a 9º grado	Programa alternativo para lograr la culminación de educación básica de manera intensiva y acelerada, con distintas poblaciones metas: Jóvenes hasta 15 años quienes han salido del sistema educativo (desertores), Niños con sobre-edad todavía dentro del sistema educativo, Jóvenes y	Educación Básica I, II, y III ciclo. (Zonas peri-urbanas y rurales a nivel nacional)

			adultos que no pudieron terminar su educación básica.	
Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT) 2002-2010	USAID, UPNFM.	Lograr la excelencia en el aprendizaje de la lectura y escritura mediante la capacitación de maestros. Educación básica (ciclo I)	Desarrollo de un modelo de capacitación que ayude a lograr la excelencia en la enseñanza de la lectura y escritura. Se ejecuta a través de Talleres presenciales, Círculos de innovación, Acompañamiento en las aulas, Materiales didácticos innovadores, Auto-estudio y portafolio de docente.	Proyecto regional en América Central, en Honduras: Francisco Morazán, Gracias a Dios y Valle.
Educación Técnica y Sistemas Alternos.	USAID, SE, ONG, Sector privado.	Aumentar la productividad, ingresos y las oportunidades de empleo de la fuerza laboral emergente	Alianzas con la SE, ONG y otras instituciones para proveer oportunidades de estudio en la educación básica, media y técnica a jóvenes en riesgo. Aumentar el acceso a sistemas alternos de educación, con mejoras en la calidad, relevancia y eficiencia. Actualización de currículos y materiales educativos de instituciones públicas y privadas. Programas de nivelación para jóvenes y adultos con deficiencias. Alianzas con el sector privado para mantener currículos actualizados y ofrecer oportunidades de empleo a graduados.	Educación básica, media y técnica a nivel Nacional.
Me gusta Matemática. 2006-2011	JICA, Directores de Dirección Distrital o Departamental Directores de las escuelas donde trabajan los voluntarios japoneses.	Mejorar el uso de los textos de matemáticas elaborados por PROMETAM en las zonas donde trabajan los voluntarios japoneses.	Acompañamiento a docentes en el aula para mejorar la técnica de enseñanza (matemática). Acompañamiento en la ejecución de las capacitaciones programadas por INICE-SE y reforzamiento de capacitación en casos que lo amerite, para el fortalecimiento del uso de los textos en las escuelas, Direcciones Distritales y Direcciones Departamentales. Ejecución de las otras actividades que colaborarán en la divulgación de los textos y las metas del Programa	Educación básica (ciclos I y II) a nivel Nacional.

			de Mejoramiento a la Educación Básica.	
Programa de Apoyo a la Educación Básica en el Marco del Plan EFA-FTI (PROEFA/ GIZ) 2004-2010	GIZ/BMZ, SE.	Asistencia Técnica para la mejora y la eficiencia de la Educación Básica dentro del marco del Plan EFA-FTI	Fortalecimiento institucional del sistema educativo. Formación y capacitación de docentes. Gestión Escolar.	Educación básica, formación de formadores, perfeccionamiento de docentes, monitoreo de impacto.
Programa de Educación Media y Laboral 2007-2010.	BID, SE.	Préstamo N 1552/SF-HO, Proyecto HO0202.	Ampliación de la cobertura con calidad III y IV ciclo (Modalidades Flexibles y a distancia). Atención educativa en el IV ciclo (modalidades Flexibles en los sistemas SAT, SEMED). Mejoramiento de la calidad y pertinencia de las modalidades de educación técnica ofrecidas al IV ciclo. Sistema de Gestión para expandir la cobertura (Comunicación social, Evaluación, Ejecución, monitoreo y seguimiento).	Tercer y Cuarto ciclo de Educación Básica a nivel Nacional.
Calidad de la Educación, Gobernabilidad y Fortalecimiento Institucional (2008-2012)	BM, SE.	Apoyar el fortalecimiento institucional de la Secretaría de Educación y aportar a la mejora de la calidad y de la gobernabilidad	Mejoramiento de intervenciones pro-pobres en pre básica y multigrado: apertura de 800 CCEPREBs y capacitación de docentes multigrado Proheco en metodologías activo-participativas. Fortalecimiento de la participación comunitaria, planificación y gestión escolar. Mejoramiento de la capacidad y conectividad de infotecnología, fortalecer el SIARDH y su integración con SIAFI, apoyar la desconcentración administrativa de los recursos humanos y fortalecer el sistema de evaluación institucional. Fortalecimiento al modelo Proheco.	Educación prebásica y básica (1º y 2º ciclo) a nivel Nacional.

Fuente: elaboración propia a partir de la SE (2004).

También debemos mencionar como avances, los servicios complementarios de las instituciones escolares como el Servicio de Alimentación Escolar (SAEH):



su finalidad es gestionar, planificar, programar y supervisar los programas de alimentación escolar que constituyen un incentivo nutricional al alumnado del nivel prebásico y básico, acompañado de actividades colaterales de proyectos productivos, bono escolar y vigilancia nutricional. Este servicio se otorga especialmente en el área rural y urbano-marginal. Entre los beneficios encontramos la merienda escolar, los proyectos agropecuarios demostrativos y el Proyecto Municipal de Alimentación Escolar *Vida y Valor*, del área urbano-marginal.

La Secretaría de Salud realiza campañas de vacunación que consisten en proporcionar periódicamente vacunas para prevenir enfermedades como sarampión, varicela, difteria, tuberculosis, poliomielitis y otras. Los logros más significativos que se han tenido son los siguientes:

- ✓ Elaboración del Manual de Educación Ambiental para el profesorado de prebásica y básica en coordinación con la Corporación Hondureña de Desarrollo Forestal (COHDEFOR).
- ✓ Capacitación de docentes.
- ✓ Elaboración, impresión y distribución de afiches.
- ✓ Elaboración de documentos informativos sobre diferentes aspectos ambientales.
- ✓ Capacitación de maestros en el uso y manejo de plaguicidas.
- ✓ Organización de asociaciones escolares y ambientales.
- ✓ Desarrollo de proyectos ambientales escolares y comunales.

En todas las escuelas se organizan campeonatos en diferentes disciplinas tales como: voleibol, baloncesto, fútbol, atletismo, gimnasia, sóftbol, béisbol.

Aun cuando los avances que se han obtenido en educación básica son significativos, sin duda alguna, los desafíos que enfrenta la educación básica son retos de enorme relevancia para el bienestar social deseado. Los mismos se deben vencer y combatir día a día desde el sistema educativo, desde el profesorado/alumnado, desde los padres y madres de familia, desde la comunidad y sociedad en general, así como desde la SE como máxima institución responsable de vencerlos. Expongamos algunos de esos desafíos o retos para tener una idea más clara de la realidad educativa hondureña actual en el nivel básico.

La unidocencia es un error, desajuste, que caracteriza nuestra educación. Retrata una realidad educativa que está latente y que muy rara vez las autoridades educativas han expuesto sobre la mesa de discusión y reflexión, a fin de tomar las decisiones más acertadas al respecto. Esta realidad de escuelas unidocentes –según Díaz (2010)- refleja un 38% y un 26% de escuelas bidocentes, estableciendo un alarmante 64% de la totalidad de escuelas del país.

Gran desafío es el referente a los recursos y la administración de los mismos. Las escuelas de nuestro país no cuentan con espacios físicos amplios para una mejor movilización del estudiantado o profesorado, para un mayor provecho de las instalaciones y los mobiliarios. Y los pocos recursos que hay, son mal administrados o desfalcados. También, la ausencia del personal docente en el aula es significativa en los diferentes niveles educativos. En la tradicional

educación primaria, de los 200 días que deben laborar según la Ley de Educación, apenas cubren 110 días al año, siendo este problema aún mayor en las áreas rurales.

Por otro lado, el profesorado ha recibido diversas capacitaciones con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas, pero las estadísticas educativas aún muestran resultados del alumnado poco satisfactorios. En la actualidad, aunque se han tenido avances en cuanto a las formas de evaluación, todavía en muchos centros se refleja el sistema de promoción y evaluación controlada sustentado en un enfoque sumativo de la evaluación. También existen problemas con la planificación, ello se observa en estudios como el realizado por Díaz (2010), que no es la mayoría del profesorado que planifica su labor educativa o que posee esquemas prescritos para tal fin, además, hay una incoherencia entre los contenidos que se desarrollan en clase y la planificación, cuando ésta existe.

Las actualizaciones docentes deben acompañarse de un proceso de seguimiento a sus prácticas para visualizar sus debilidades y fortalezas, además se puede inducir a una reflexión propia sobre su forma de hacer pedagogía y así, presuponer el auto crecimiento y diseñar líneas de acción pertinentes. No olvidemos que las prácticas pedagógicas deben responder a necesidades reales de nuestro mundo. De la misma forma, deben estar planteadas desde los intereses de los y las estudiantes pues son ellos y ellas quienes harán frente a las demandas sociales, políticas, culturales y tecnológicas potenciales de la sociedad.

El profesorado debe desarrollar el pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Es necesario entonces, que el profesorado reflexione y sistematice ideas sobre la construcción del conocimiento, pues las prácticas pedagógicas se materializan a partir de lo que se piensa acerca de qué es la enseñanza. Así las cosas, lo primero que debe cambiarse es el paradigma educativo porque aunque se planteen nuevos métodos y modelos, como es el constructivismo, si no se cambia de paradigma es más difícil lograr el objetivo a cometer. Morel y otros (2002:123) plantean que “desde una Institución Educativa que quiera transformarse se debe ver la práctica pedagógica como una práctica reflexionada y no como un puro hacer”.

Otro de los problemas es que no existe una coordinación eficiente de la administración educativa para fortalecer la gestión curricular. Frente a esta situación, el libro de texto se ha convertido en el único material en el que se hacen operativas las decisiones técnicas que cada docente debe tomar ante sus responsabilidades de proporcionar un programa curricular específico, en base a la realidad y expectativas de formación del alumnado. Ello, porque en el libro de texto se incluye la metodología que facilita el trabajo en aula, los contenidos están seleccionados y ordenados en una secuencia con sus definiciones, ejemplos, interrelaciones, entre otros. También se propone un conjunto de actividades implícitas en la descripción teórica que debe seguir el profesorado en la presentación de la información, al igual que están implícitas las actividades evaluativas que podrían aplicar al estudiantado.

Lo anterior refleja una clara dependencia que tiene el profesorado hacia los libros de texto, dependencia que ha sido criticada puesto que promueve el aprendizaje receptivo, pasivo y provoca el mantenimiento de la metodología tradicional de enseñanza, así como contribuye a inculcar o reforzar la ideología de la cultura dominante. Es incuestionable que la educación básica refleje todavía el uso masivo y la dependencia profesional de los libros de textos, desafío fundamental que caracteriza al nivel básico y otros.

En diagnósticos revisados de la SE y organismos de financiamiento, existe un alto grado de coincidencia sobre cuáles son los problemas más acuciantes de la educación hondureña, en particular la educación básica:

- ✓ Insuficiente cobertura e inequidad. No hay suficientes centros educativos que logren satisfacer la demanda educativa, además de las inequidades en su organización, funcionamiento y resultados.
- ✓ Baja calidad. Es un problema esencial del sistema que se refleja en la ausencia de significación, relevancia y pertinencia de los aprendizajes; en las altas tasas de repetición y deserción; en el bajo rendimiento y en el logro académico del alumnado.
- ✓ Desarticulación. Existe una evidente desarticulación interna y externa en el sistema educativo hondureño. Se aprecia con mayor claridad entre la educación formal y no formal, entre el nivel superior y los demás niveles de la educación formal, y entre los niveles iniciales prebásico, básico y medio, así como en los diferentes componentes de la educación no formal.
- ✓ Inadecuada formación docente. La inadecuada formación inicial y la deficiente formación permanente de docentes en servicio constituyen uno de los más débiles eslabones del sistema educativo y en particular de la educación básica.
- ✓ Gestión centralizada y burocrática. La gestión del sistema educativo se ha caracterizado por una alta centralización, burocratismo y rigidez en la forma de administrar el sector.
- ✓ Deficiente manejo de la cooperación externa. Se carece de políticas y estrategias definidas para la gestión y cooperación externa, así como de una visión de mediano y largo plazo para su manejo e implementación.
- ✓ Limitada visión social de compromiso educativo. No ha existido compromiso ni consenso de todas y todos los actores del proceso educativo en el sentido de considerar la educación como una responsabilidad de todos y como una acción social en permanente desarrollo y construcción humana.

Un importante desafío, que se ha reflejado en las consultas realizadas por el FONAC, es que la política educativa se convierta en una política de Estado, para garantizar su sostenibilidad en el mediano y largo plazo. Esto se argumenta debido a la práctica negativa de los gobiernos de turno por abandonar iniciativas de esta naturaleza ya que no se conciernen con sus particulares intereses. Ello ha menguado la credibilidad de la propuesta oficial y ha originado cuantioso derroche de recursos y pérdida de oportunidades. Se trata –siguiendo a Díaz (2010)- de probar, mediante el gasto y la inversión, la existencia de una voluntad clara de producir una transformación profunda en los diferentes niveles educativos, y por ende en el sistema educativo nacional. Vale agregar también, que las tendencias actuales en educación –especialmente en el área administrativa-, unidas a los procesos de transformación educativa que tienen lugar tanto a nivel nacional como internacional, desembocan en la necesidad de actualizar y poner al día a aquellos actores que son responsables de la tarea de administrar y gestionar

los centros educativos. La correcta administración y gestión de los centros básicos, es fundamental para una mejor calidad educativa, porque en el marco de los nuevos cambios y transformaciones educativas, la administración educativa debe comprender y dominar teórica y metodológicamente todo lo relacionado con el cómo se construye y funciona un modelo de gestión educativa descentralizado, que guarde coherencia y unidad con todos los niveles estructurales del Sistema Educativo Nacional.

Como vemos, aunque los avances en la educación básica no han sido pocos ni fáciles, todavía queda mucho por hacer para vencer sus desafíos. Lo importante es la existencia de una voluntad política y una conciencia ciudadana para que nuestro sistema educativo hondureño cumpla con las características mínimas que propone la SE Y OEI (2001), las cuales son:

- ✓ Unidad y coherencia. Debe responder a las expectativas y demandas de la sociedad para garantizar el cumplimiento de sus objetivos.
- ✓ Flexibilidad y apertura. Debe ser abierto y responder a las necesidades, aspiraciones y potencialidades del alumnado, a las características de género, sociales, poblacionales, culturales, económicas y ambientales, nacionales, regionales y locales.
- ✓ Máxima cobertura. Debe lograr, en consonancia con los patrones de calidad y equidad establecidos, la máxima cobertura posible de la demanda de servicios, y la diversificación de la oferta de los mismos.
- ✓ Descentralización. Su gestión debe ser centralizada y abrir espacios de participación definidos y regulados conforme a la ley y a las comunidades, sin ir más allá de lo referente a las diligencias para lograr en la práctica los objetivos del nuevo sistema.
- ✓ Supervisión y evaluación. Debe permitir el seguimiento oportuno de los procesos y acciones del quehacer educativo, a fin de asegurar permanentemente el cumplimiento de sus objetivos y normas de calidad.
- ✓ Cientificidad. Debe responder a los avances científico-tecnológicos y hacer posible cambios curriculares en respuesta a las necesidades del entorno local, nacional, regional, e internacional, teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones educativas.
- ✓ Inclusividad. Debe atender sin discriminación alguna a todos los servicios regulares y derechos del sistema educativo nacional, poblaciones en situación de vulnerabilidad, de exclusión y con necesidades especiales: discapacitados, especialmente dotados, adultos, tercera edad, poblaciones étnicas, reclusos y otros.

Se trata entonces de asumir los diversos problemas de orden cualitativo y cuantitativo que enfrenta la educación hondureña en pleno siglo XXI. En este sentido los esfuerzos deben dirigirse en resumen, a: mejorar la gestión educativa a través del fortalecimiento institucional, articular todo el sistema educativo, erradicar el analfabetismo, brindar tecnología educativa en los centros escolares, ampliar la cobertura, mejorar la calidad educativa, eliminar la exclusión escolar, reformar el marco legal del sistema, readecuar el currículo, universalizar la educación básica.

Sin duda, la escuela –puntualmente el nivel básico- contribuye a la formación de una identidad femenina desvalorizada, en la que se internaliza la inferioridad respecto del género masculino, ya que, en primer lugar, profesores y profesoras no tienen las mismas expectativas respecto de la conducta y el

rendimiento de alumnos y alumnas; en segundo lugar, no evalúan con el mismo criterio el desempeño de ellas y ellos y, por último, ante una conducta similar no aplican igual estímulo, sanción o castigo. De esta manera, las mujeres, por la influencia de la sociedad y de la cultura escolar, no desarrollan la confianza en sus propias capacidades de liderazgo, autoestima, y en parte como consecuencia de ello, tienen experiencias menos positivas que los varones en estos campos de acción. En tal sentido, es necesario profundizar en el conocimiento de estudios centrados en los y las docentes, que den a conocer la concepción estereotipada de los roles sociales que da lugar a la existencia, en el profesorado, de expectativas inconscientes que influyen en la orientación de la juventud y dan lugar a prácticas discriminatorias. Todos estos desafíos o problemas, en conjunto, impiden al hondureño(a) la formación integral de capacidades, dificultan el surgimiento de bases firmes para superar el fenómeno de pobreza y; además, obstaculizan los procesos de creación y sostenimiento de la ciudadanía.

A lo largo del presente capítulo, hemos expuesto los aspectos relevantes de la educación básica hondureña, para que los y las lectoras tengan una idea más clara o una noción general del contexto directo de intervención del presente estudio. Si bien es cierto que tiene sus particularidades propias, no lo es menos que la realidad educativa hondureña, al menos a nivel básico, no difiere mucho de la realidad de los países de la región centroamericana. Realidades complejas, realidades con demasiadas asimetrías, pero realidades que pueden ser cambiadas con la participación directa de todas y todos los actores sociales. Confiemos en ello.

## **PARTE IV. ANÁLISIS DE** **RESULTADOS Y LÍNEA DE** **FORMACIÓN**



## **CAPÍTULO VI. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO EN EL PROFESORADO DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE FRANCISCO MORAZÁN**

Una vez abordado la metodología del trabajo y el marco teórico que sustenta nuestro estudio, pasamos ahora a la tercera fase o parte de la investigación, que se divide en dos capítulos: el primero corresponde al trabajo empírico del estudio, y el segundo, a la línea de formación que se propone una vez obtenido e interpretado los resultados. En dicho cuerpo teórico que sustenta esta investigación, hemos afirmado que los seres humanos interpretamos las realidades objetivas desde las experiencias vividas, de la socialización, del contexto al que pertenecemos, en definitiva, los tramos del mundo de la vida sobre el que se orienta nuestro itinerario vital y biográfico; pero —si bien es indiscutible que llenamos este mundo de significados con el objetivo de dotar al mismo de sentido— también es cierto que dichos significados son contruidos en el marco de un mundo que nos preexiste, un mundo que ya está determinado, un mundo que nos orienta, nos dirige y nos da a conocer los límites de las posibles desviaciones, un mundo que se nutre, contiene y funciona mediante las diversas y variadas representaciones sociales que mujeres y hombres toman y luego reinventan.

Diré nuevamente que las representaciones sociales distan de ser estáticas y absolutas. Es interesante entonces constatar cómo varían las percepciones de género en el profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica, según su sexo. Para esto, se ha estructurado un cuestionario (ver anexo No. 1) dirigido a la muestra definida teniendo en cuenta los objetivos planteados, las variables a medir y los requisitos de confiabilidad y validez de los instrumentos. Una vez que se han tabulado los datos, se ha realizado un análisis multivariado en donde se obtuvieron los resultados del trabajo empírico representados a través de las gráficas y que a continuación se analiza en este capítulo.

### **VI.1. DATOS GENERALES DE LA MUESTRA ESTUDIADA**

En esta sección abordaremos descriptivamente algunas de las características generales más relevantes del profesorado al que se le aplicó el instrumento de investigación.

Anotamos nuevamente, que la muestra estudiada ha sido de tipo intencionada, y debido a la conveniencia logística, el 100% de las escuelas se ubican en el Departamento de Francisco Morazán y las 39 escuelas visitadas son de tipo multigrado. Se emplearon 636 instrumentos con docentes del primer y segundo ciclo que desempeñan su labor profesional en diferentes centros educativos, que se encuentran en diferentes colonias y barrios de Tegucigalpa y Comayagüela. En tal sentido, los centros educativos difieren en cuanto a su realidad socio-económica, ya que algunos se encuentran en zonas rurales, en barrios de zonas urbano-marginales, otros en colonias (barrios) cuyo nivel de vida pertenece a la clase media-alta, otros en zonas con un difícil acceso y con altos índices de violencia, pobreza y marginalidad social. La siguiente tabla No.

29 muestra las escuelas que fueron objeto de estudio, sus respectivos lugares de ubicación y el número de docentes encuestados:

**Tabla No. 29. Distribución de la muestra estudiada.**

	<b>Nombre de la Escuela</b>	<b>Lugar</b>	<b>Docentes encuestados</b>
1.	Raúl Zaldívar	Colonia Venezuela, Comayagüela	18
2.	José Ramón Cáliz Figueroa	La Cañada	15
3.	Centro América Este	Comayagüela	18
4.	María Elena de Santamaría	Col. Nueva Capital, Comayagüela	10
5.	República de Nicaragua	Colonia Miraflores	16
6.	Ramón Rosa	La Ciénaga	14
7.	Tiburcio Carias Andino	Colonia Flor No. 1	10
8.	Agustín Alonso	Barrio San Pablo	18
9.	Fuerzas Armadas	Modesto Rodas	15
10.	C.B.E. Miguel Paz Barahona	Hoya Grande	14
11.	Toribio Bustillo	Las Brisas	16
12.	República de Honduras	Colonia Alameda	16
13.	Moises de Starkman	Colonia Villanueva	13
14.	José Trinidad Reyes	Hato del Medio	13
15.	Tomás Álvarez Dolmo	Nueva Esperanza	16
16.	Prof. Rafael Pineda Ponce	Santa Marta	12
17.	CEB Juan Ramón Molina	San Miguel	12
18.	República de Panamá	Buenos Aires	15
19.	CEB Simón Bolívar # 2	Las Mercedes	13
20.	República de Argentina	Barrio Concepción	12
21.	Escuela normal mixta Pedro Nufio	Kennedy	35
22.	José Ángel Ulloa	José Ángel Ulloa	15
23.	José María Sandoval	3 de Mayo	12
24.	21 de Octubre	21 de octubre	18
25.	República de Venezuela	El rincón	15
26.	Oscar Armando Flores	Izaguirre	15
27.	Instituto España "Jesús Milla Selva"	Kennedy	35

28.	4 de Junio	La Esperanza	16
29.	C.E.B. Crescencio Rodríguez	Aldea el Lolo.	15
30.	CEB. José Ramírez Soto	Barrio Guadalupe	15
31.	CEB La Joya	Amarateca	14
32.	CEB José Cecilio del Valle	Monte Redondo	12
33.	John F. Kennedy	Kennedy	35
34.	Anexo John F. Kennedy	Kennedy	20
35.	C.E.B. Manuel Bonilla	Aldea Los Horcones	14
36.	Augusto C. Coello	Aldea Las Flores	14
37.	Las Américas	Centro América Oeste	14
38.	Margarita Godoy	Las Casitas	17
39.	República de Costa Rica	Pueblo Nuevo	19
<b>Total</b>			<b>636</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la selección muestral.

Como vimos en la tabla anterior, el total de encuestados(as) es de 636 docentes, de los cuales 475 son profesoras y 161 son profesores, lo que equivale a que el 75% de la muestra son mujeres y los 25% restantes son hombres. Las distribuciones por sexo y según el centro educativo se reflejan en la Tabla siguiente y en la gráfica No.1, las cuales sustentan además, los datos estadísticos de la Secretaría de Educación en cuanto a que existe una mayoría predominante de profesoras que ejercen su función docente en los dos primeros niveles de educación básica.

**Tabla No. 30. Distribución por sexo según escuela.**

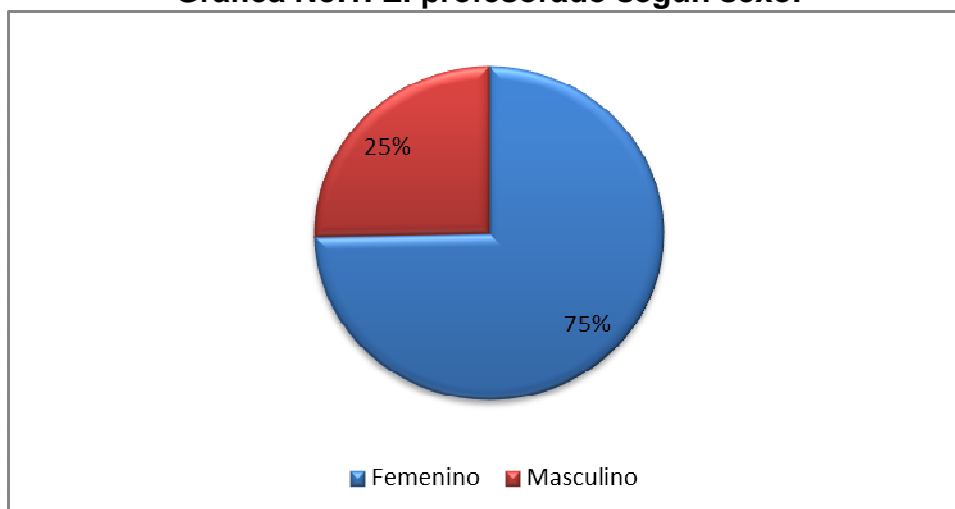
Escuela	Profesorado		Total
	Femenino	Masculino	
Raúl Zaldívar	15	3	18
José Ramón Cálix Figueroa	10	5	15
Centro América Este	13	5	18
María Elena de Santamaría	5	5	10
República de Nicaragua	12	4	16
Ramón Rosa	10	4	14
Tiburcio Carias Andino	5	5	10
Agustín Alonso	14	4	18
Fuerzas Armadas	8	7	15
C.B.E. Miguel Paz Barahona	10	4	14
Toribio Bustillo	10	6	16
República de Honduras	14	2	16
Moises de Starkman	8	5	13
José Trinidad Reyes	8	5	13
Tomás Álvarez Dolmo	8	8	16
Prof. Rafael Pineda Ponce	10	2	12

CEB Juan Ramón Molina	10	2	12
República de Panamá	10	5	15
CEB Simón Bolívar # 2	9	4	13
República de Argentina	8	4	12
Escuela normal mixta Pedro Nufio	30	5	35
José Ángel Ulloa	10	5	15
José María Sandoval	10	2	12
21 de Octubre	12	6	18
República de Venezuela	10	5	15
Oscar Armando Flores	10	5	15
Instituto España "Jesús Milla Selva"	32	3	35
4 de Junio	14	2	16
C.E.B. Crescencio Rodríguez	10	5	15
CEB. José Ramírez Soto	12	3	15
CEB La Joya	10	4	14
CEB José Cecilio del Valle	8	4	12
John F. Kennedy	31	4	35
Anexo John F. Kennedy	16	4	20
C.E.B. Manuel Bonilla	10	4	14
Augusto C. Coello	10	4	14
Las Américas	14	0	14
Margarita Godoy	14	3	17
República de Costa Rica	15	4	19
<b>Totales</b>	<b>475</b>	<b>161</b>	<b>636</b>

Fuente: elaboración propia.

Sin duda alguna, la tarea de trabajar con igual número de mujeres y hombres supuso un esfuerzo añadido. Esto, en parte, obedece a que, aun cuando ha cambiado en alguna medida, todavía los datos demuestran que predomina el estereotipo femenino sobre la profesión docente en los primeros niveles educativos, ya que las profesoras continúan ejerciendo profesionalmente y predominando en los primeros ciclos escolares.

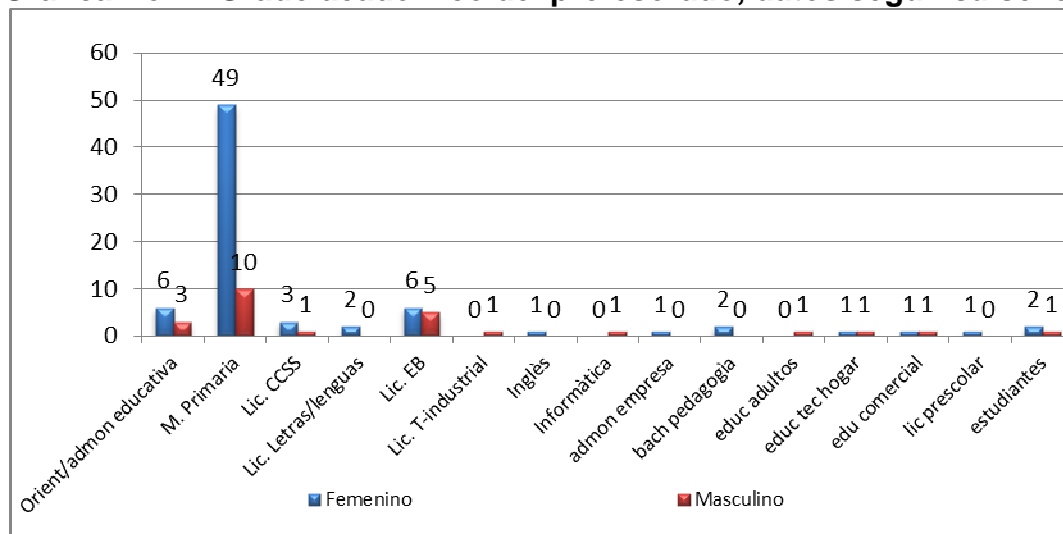
**Gráfica No.1. El profesorado según sexo.**



Fuente: elaboración propia.

La gráfica No.2 muestra que el 49% de las profesoras tienen el grado académico requerido para el nivel básico, es decir, la gran mayoría de las docentes son maestras de educación primaria, así como también el 10% de los profesores. Como vemos este es el grado académico que predomina en la muestra estudiada y luego el 6% de las profesoras y el 5% de los profesores son licenciados en educación básica. El 6% y el 3% de las profesoras y profesores respectivamente son licenciados en orientación y administración educativa. Ningún docente encuestado ha tenido estudios de postgrado y en menores porcentajes algunos docentes son licenciados(as) en ciencias sociales y en el resto de las profesiones no se reflejan datos significativos.

**Gráfica No.2. Grado académico del profesorado, datos según su sexo.**



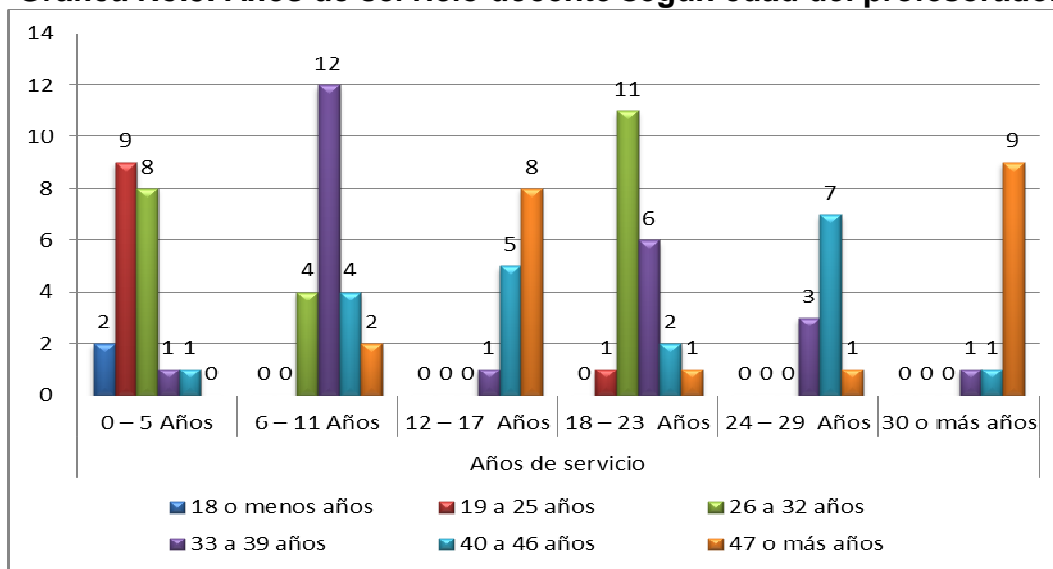
Fuente: elaboración propia.

Entre los más jóvenes de la muestra estudiada, el 2% de los que tienen 18 años o menos, el 9% de los que tienen entre 19 a 25 años, el 8% de los que tienen de 26 a 32 años, el 1% de los que tienen 33 a 39 años e igual porcentaje de los que tienen 40 a 46 años de edad, han ejercido su profesión docente entre 0 a 5 años (ver gráfica No.3). La experiencia laboral como docentes en servicio entre 6 a 11 años de trabajo se anula para los dos rangos de edades más jóvenes, lo cual es coherente con dichos rangos de edades por ser –valga la redundancia- los más jóvenes. Así, el resto se distribuye en un 4% de los que tienen de 26 a 32 años de edad, al igual que en el rango de 40 a 46 años de edad; el porcentaje más alto se manifiesta en el rango de 33 a 39 años o más, con un 12%; sólo el 2% de los mayores tienen una experiencia entre 6 a 11 años de edad.

Y como es lógico, a medida que aumentan los años de servicio, aumentan los rangos de edades. En tal sentido, el 8% de los mayores ha trabajado de 12 a 17 años, en el mismo rango de años de servicio encontramos el 5% de los que tienen entre 40 a 46 años de edad y el 1% de los que tienen de 33 a 39 años de edad. Por otro lado, el profesorado que ha desempeñado su profesión docente entre 18 a 23 años se distribuye así: el 11%, el 6%, el 2%, de los que tienen de 26 a 32 años, de 33 a 39 años y de 40 a 46 años de edad respectivamente, así como el 1% de los que tienen entre 19 a 25 años y el 1% de los más veteranos. El profesorado que cuenta con mayor experiencia laboral

se distribuye como sigue: el 7%, el 3%, el 1% de los que tiene de 40 a 46 años, de 33 a 39 años y de 47 o más años de edad respectivamente. Así como el 9% de los mayores tienen 47 o más años de edad, y el 1% en los dos rangos siguientes: de 33 a 39 años y de 40 a 46 años de edad.

**Gráfica No.3. Años de servicio docente según edad del profesorado.**



Fuente: elaboración propia.

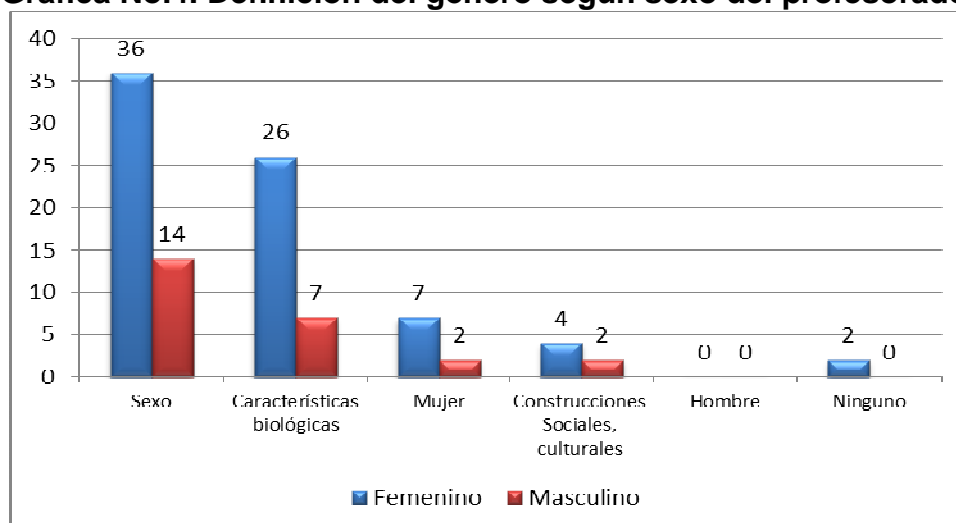
## VI.2. ACERCA DEL GRADO DE CONOCIMIENTO DE GÉNERO EN EL PROFESORADO

Sin duda alguna, el futuro personal e interpersonal está condicionado por el conocimiento que hemos adquirido del mundo, de la sociedad y de uno mismo. Nuestras representaciones dependen en buena medida del conocimiento acumulado de los diferentes períodos formativos. Pero, en un contexto democrático y plural, cabe preguntarse ¿es válido o absoluto todo cuánto nos enseñaron?, ¿cuáles son las representaciones sociales que tenemos sobre género?, ¿las construimos nosotros(as)?.

Las percepciones de los fenómenos se dan según cómo veamos nuestra realidad, según cuánto sepamos de la misma, según cómo la apreciemos, **según cómo la representemos y la construyamos**. Conocer no es ni reproducir ni representar. La idea de que el conocimiento es una representación del mundo o de la *realidad* -dice Mélich (1996)- debe ser rechazada con el mayor énfasis. Conocer no es reflejar el mundo sino crearlo. Conocer, sea científicamente o no, no es representar sino construir. En tal sentido, conocer el mundo es construir el mundo, fabricar un mundo. La elección de esta cita responde a que, la representación de género que tiene el profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica (la muestra estudiada) está determinada por la tradición cultural en la que viven y por la noción de género que aquella promueve. En la gráfica No.4 podemos ver que el 36% y el 14% de las profesoras y los profesores respectivamente piensan que el género se refiere a sexo. El 26% y el 7% -en el mismo orden- consideran que se refiere a características biológicas.



**Gráfica No.4. Definición del género según sexo del profesorado.**



Fuente: elaboración propia.

Si analizamos estos porcentajes en conjunto vemos que representan el 83% del profesorado estudiado, lo cual es muy preocupante que la mayoría del profesorado del primer y segundo ciclo de educación básica tenga una concepción biologicista y errónea del término en cuestión. Favorable es que en menor medida se observa la equiparación de la categoría género con la mujer: 7% de las profesoras y el 2% de los profesores, y el 2% de las docentes no lo asocien con ninguna de las opciones dadas. Sólo el 4% y el 2% de las docentes y los docentes acertaron en la respuesta y consideran que efectivamente el género se refiere a las construcciones sociales y culturales. Está claro que el protagonista es el determinismo biológico que tradicionalmente ha justificado los roles y estereotipos que desempeñan mujeres y hombres, y les ha otorgado un papel a cada cual según su supuesta condición «natural» de ser *hembra* o *macho*. Puedo plantear, entonces, que no se ha superado ese determinismo y que hay una concepción errónea de pensar que el género es sinónimo de sexo. Vale reiterar, que es satisfactorio descubrir que la creencia de que el género se refiere a la mujer no es la determinante en las respuestas.

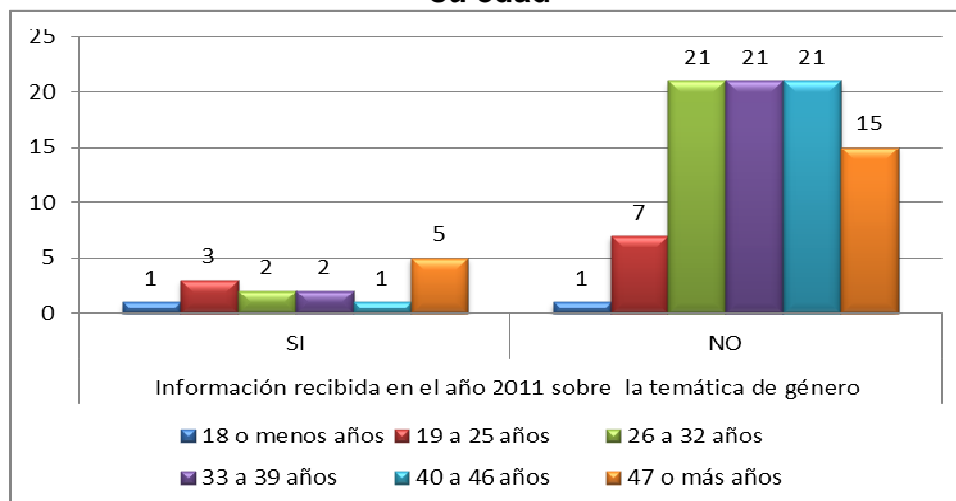
### **VI.3. ACERCA DE LA VALORACIÓN DEL ANÁLISIS DE GÉNERO EN EL PROFESORADO**

Es importante conocer el valor que el profesorado otorga al *análisis de género*, pues —independientemente que un alto porcentaje de la muestra considere que el género se refiere al sexo o tiene condicionantes biológicas— a partir de ello se pueden tomar decisiones curriculares e incluir líneas de formación prioritarias de género en los ciclos de educación básica. Es pertinente mencionar nuevamente que el análisis de género permite examinar el papel que desempeñan hombres y mujeres en la sociedad. Constituye un instrumento útil en los diagnósticos sociales y económicos, en el diseño de proyectos y programas, etc., y no debería ser la excepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede añadirse que el análisis de género supone desmitificar la idea de que el género alude al sexo, a la mujer, al hombre o a lo biológico: Exige desagregar por sexo y edad toda base de datos; rompe la

tradición de planificar proyectos sociales que no reconocen las capacidades de las mujeres en igualdad de condiciones con los hombres; garantiza la participación de hombres y mujeres en todas las actividades curriculares; y, por último, identifica las necesidades e intereses de hombres y mujeres para el diseño de las acciones futuras encaminadas a la obtención de la calidad educativa deseada y demandada. Ahora bien, antes de conocer la valoración que el profesorado hace del análisis de género, veamos algunos aspectos sobre el mismo.

En la siguiente gráfica No.5 se refleja que la gran mayoría del profesorado – independientemente de las edades- no ha recibido información sobre género en el último año (2011). Lo anterior es coherente con los negativos resultados de la gráfica anterior en cuanto al conocimiento de género.

**Gráfica No.5. Información sobre género recibida por el profesorado según su edad**



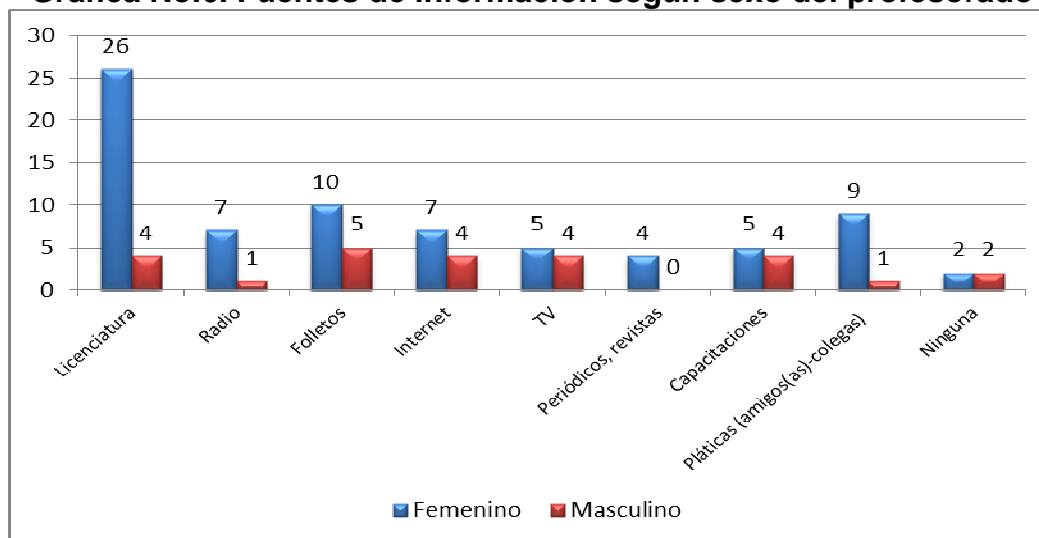
Fuente: elaboración propia.

El mayor porcentaje (5%) de los encuestados(as) que han recibido información se encuentra en las personas con mayor edad. Estos datos demuestran la casi nula información recibida por parte de todos los docentes sobre la temática de género, lo que se traduce en erróneas concepciones acerca de la categoría y posible falta de voluntad o indiferencia por conocer al respecto.

En la gráfica siguiente (No. 6) se observa que el 26% de las profesoras y el 4% de los profesores han recibido información sobre género durante los estudios de licenciatura, el 10% y el 5% en igual orden se ha informado a través de folletos, el 7% y el 4% de las profesoras y profesores respectivamente, se han informado vía internet. El 9% de las docentes y el 1% de los docentes se han informado por pláticas-conversaciones con amistades y colegas. Y el resto de fuentes de información menos utilizadas por el profesorado han sido la radio, la televisión, las capacitaciones u otras. Como vemos, la principal fuente de información se centra en la licenciatura en el caso de las profesoras, y en el caso de los profesores se centra en los folletos. Si recordamos los datos de la gráfica No.4, en la que se muestra el desconocimiento de la categoría género, cabría cuestionarnos las respuestas dadas por la muestra estudiada ya que en la carrera universitaria es muy poco probable que la información recibida sea

errónea, o también podría ser que ese profesorado se refiera a otro concepto por desconocer la categoría género.

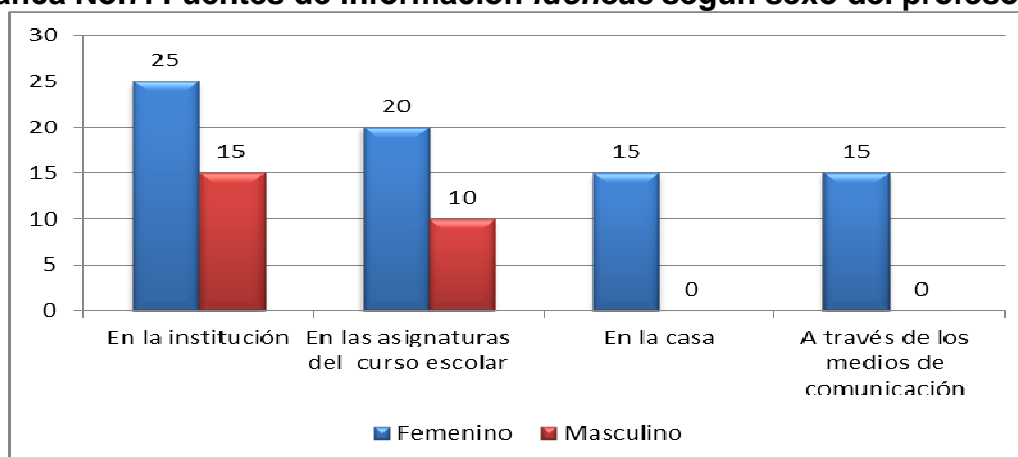
**Gráfica No.6. Fuentes de información según sexo del profesorado**



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente gráfica No.7 se observa que el 25% de las profesoras considera que la fuente más idónea para recibir información sobre género es en la institución en la que se ejerce la profesión, lo mismo afirma el 15% de los docentes. Luego, el 20% y el 10% de las profesoras y profesores respectivamente asevera que la información debe impartirse en las asignaturas del curso escolar. El resto de profesoras se encuentra dividido en igual porcentaje, el 15% considera que debe ser en los hogares, y el otro 15% que debe transmitirse a través de los medios de comunicación.

**Gráfica No.7. Fuentes de información *idóneas* según sexo del profesorado**



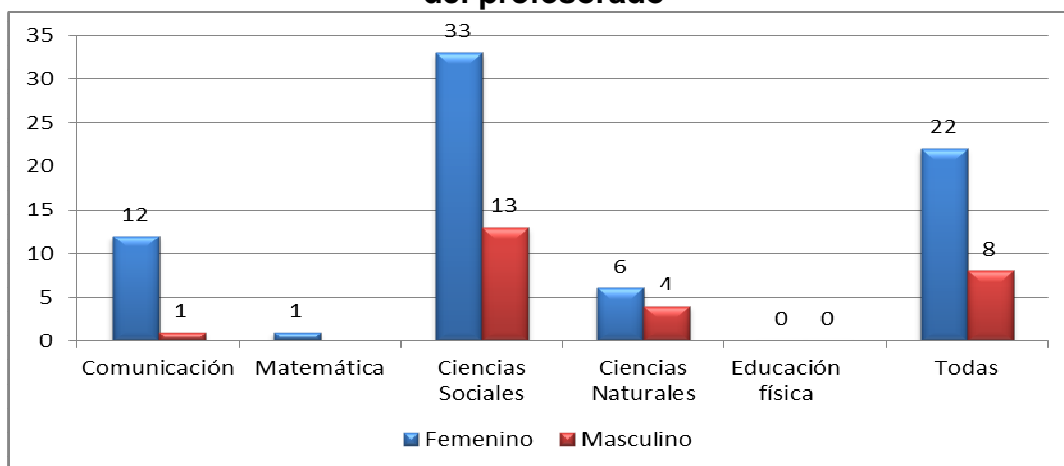
Fuente: elaboración propia.

Está claro que recibir información en los hogares y a través de los medios de comunicación no es la opción preferente del profesorado. De hecho las eligieron en tercer y cuarto lugar respectivamente. Y ello deja claramente establecida la gran responsabilidad que se le otorga a las instituciones escolares y a las asignaturas de los cursos escolares en la transmisión de información sobre la temática de género. Es posible que el bajo porcentaje del

hogar como fuente de información sobre la temática de género se deba a los tabúes culturales que predominan en nuestra sociedad. Los datos muestran que en su mayoría prefieren que sea una institución educativa.

La gráfica No.8 refleja que el profesorado preponderantemente considera que de todas las asignaturas del curso escolar la más pertinente para estudiar género es *Ciencias Sociales*, es la preferencia del 33% de las profesoras y del 13% de los profesores.

**Gráfica No.8. Asignaturas pertinentes para hablar de género según sexo del profesorado**



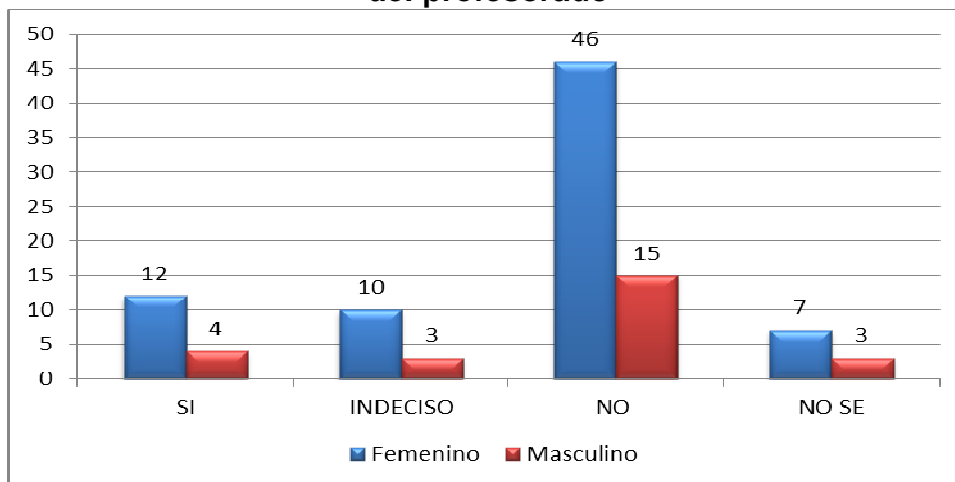
Fuente: elaboración propia.

Luego el 22% y el 8% de las docentes y los docentes respectivamente consideran que deben ser pertinentes en todas las asignaturas, dato positivo si recordamos que el género debe ser un eje transversal en el currículo de cada ciclo educativo. El 12% de las maestras y el 1% de los maestros visualizan a *Comunicación* como la asignatura más pertinente, y el 6% y 4% de profesoras y profesores respectivamente consideran mejor a las *Ciencias Naturales*, esto podría deberse al determinismo biológico que caracterizó la respuesta obtenida por el profesorado en la conceptualización de la categoría género. Por último, sólo el 1% de las docentes seleccionan las *Matemáticas* como una opción preferente y nadie considera la materia de *Educación Física* como elección. Estas respuestas nos muestran la dificultad por interiorizar, que el análisis de género debe ser un eje transversal en la carrera, y que debe estar presente en todas las asignaturas de cada ciclo escolar, pues la categoría es pertinente a cada una de ellas por su carácter interdisciplinar.

La gráfica No.9 presenta el dato positivo de que el 46% de las profesoras y el 15% de los profesores no consideran que se esté sobredimensionando la importancia que se le otorga al análisis de género en los ciclos escolares. Esto puede presuponer un gran interés por parte del profesorado y abre la posibilidad de realizar un análisis de género más profundo en cada ciclo escolar. Contraria opinión tiene el 12% y el 4% de las maestras y los maestros respectivamente, quienes manifiestan que si se ha sobredimensionado la importancia al análisis de género, lo cual es preocupante porque refleja un desinterés al respecto y presupone efectos negativos debido a que su praxis

profesional tiene un carácter multiplicador ya que se trata de docentes cuya función es pedagógica.

**Gráfica No.9. Percepción sobre la sobredimensión o no de la importancia que se le otorga al análisis de género en los ciclos escolares, según sexo del profesorado**

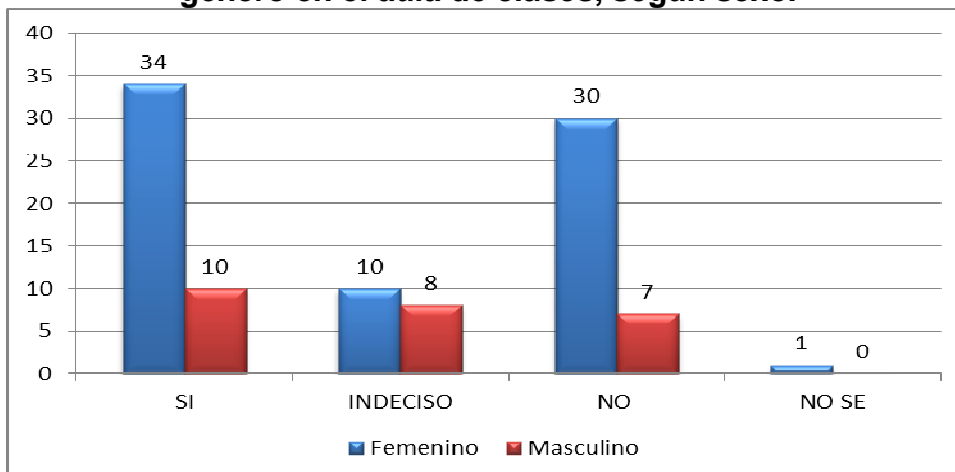


Fuente: elaboración propia.

Por último, el 10% y el 3% de profesoras y profesores respectivamente están indecisos en su respuesta, y el restante 7% y 3% en igual orden no saben si se está dando o no mucha importancia al análisis de género en el ciclo escolar.

La gráfica No.10 presenta datos curiosos respecto a las gráficas anteriores. El 34% y el 10% de las maestras y los maestros respectivamente, afirman que realizan un análisis de género en sus clases, lo cual llama la atención si tenemos en cuenta que la gran mayoría del profesorado tiene una concepción errónea de la categoría en análisis, y también si recordamos que muy pocos docentes han recibido información sobre género al menos en el año 2011. En similares porcentajes, 30% y 7% de las profesoras y los profesores respectivamente, reconocen que no realizan un análisis de género en las clases que imparten.

**Gráfica No.10. Percepción del profesorado sobre el análisis o no del género en el aula de clases, según sexo.**

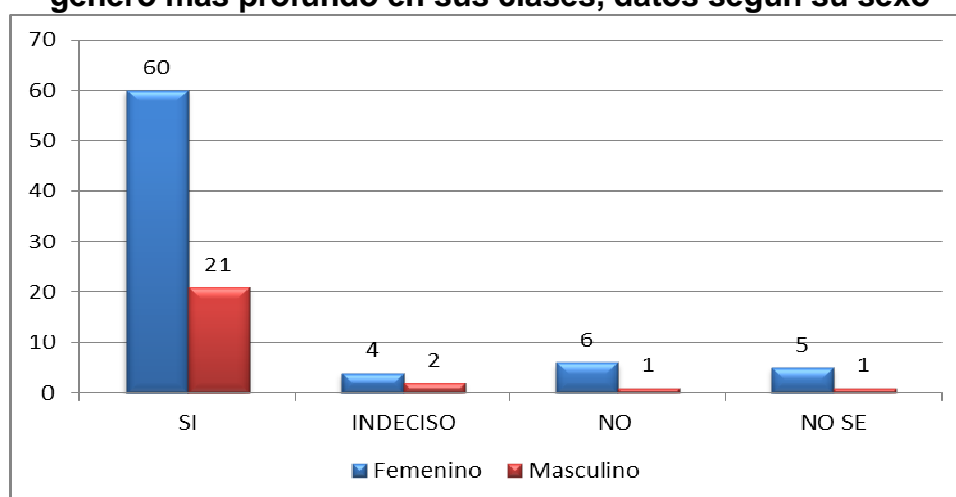


Fuente: elaboración propia.

El resto, es decir, el 10% y el 8% en igual orden están indecisos, en este mismo sentido el 1% de las profesoras no saben. Esta indecisión o desconocimiento puede deberse precisamente a la ignorancia que ha reflejado el profesorado sobre el concepto en sí.

Datos positivos se reflejan en la gráfica No.11 respecto a la disponibilidad que tiene el profesorado para realizar análisis de género más profundo en sus clases. En tal sentido, más de la mitad de profesoras (60%) y profesores (21%) afirman estar dispuestos, y sólo el 6% y 1% en igual orden no tienen interés alguno en realizar un análisis más profundo. El porcentaje restante está indeciso o no saben si quieren analizar más la categoría en sus asignaturas. Estas respuestas muestran que la mayoría de la muestra estudiada tiene interés y disponibilidad, por tanto, aun cuando no manejan correctamente el concepto, están dispuestos a profundizar más en los estudios de género.

**Gráfica No.11. Disponibilidad del profesorado para realizar un análisis de género más profundo en sus clases, datos según su sexo**



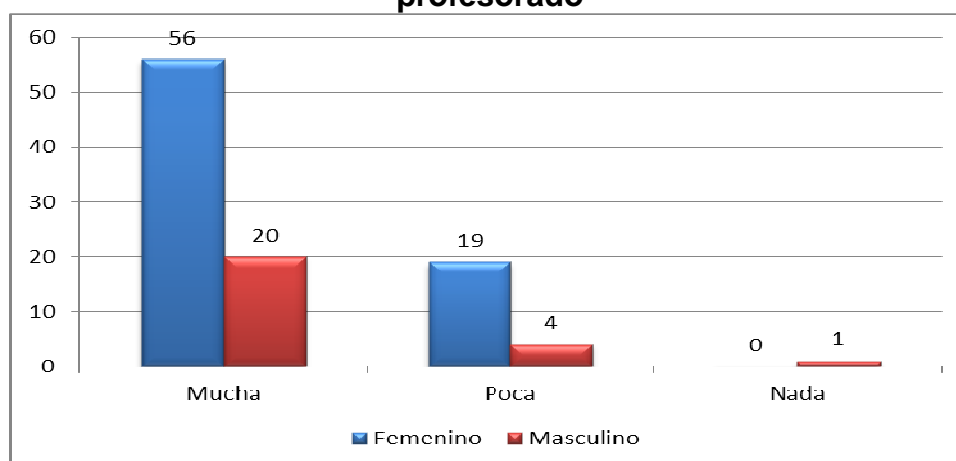
Fuente: elaboración propia.

La gráfica No.12 refleja la percepción que tiene el profesorado sobre la cuantificación de la responsabilidad que el ciclo escolar tiene en el análisis de género. Es así como la mayoría de la muestra, el 56 % en el caso de las profesoras y el 20% en el caso de los profesores consideran que es mucha la responsabilidad, sólo el 19% y el 4% en igual orden afirman que es poca y el 1% restante que no tiene nada de responsabilidad el ciclo escolar.

Es positivo conocer que el profesorado en su mayoría, le asigna mucha responsabilidad al ciclo escolar en lo que al análisis de género se refiere, esto presupone un reto para cada ciclo escolar y brinda la oportunidad de poder establecer estrategias y líneas de formación de género.



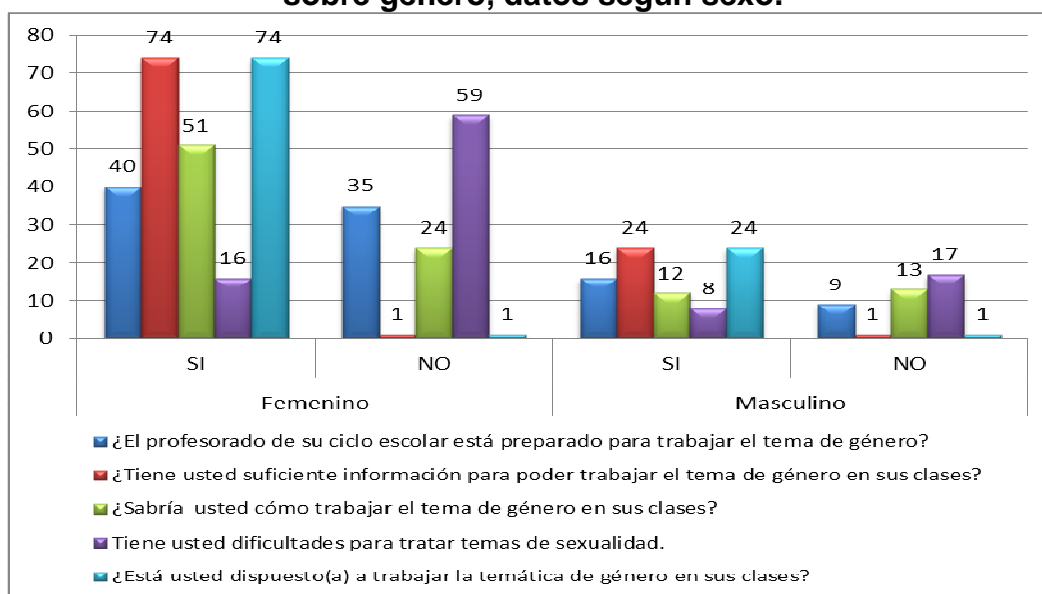
**Gráfica No.12. Percepción sobre la cuantificación de la responsabilidad que tiene el ciclo escolar en el análisis de género, datos según sexo del profesorado**



Fuente: elaboración propia.

La gráfica No. 13 muestra que el 40% de las profesoras y el 16% de los profesores consideran que el profesorado del ciclo escolar donde ejercen su profesión está preparado para trabajar el tema de género, es decir, la mayoría de la muestra estudiada (56%) afirma tener una preparación sobre el tema.

**Gráfica No.13. Percepción del profesorado sobre el trabajo que realizan sobre género, datos según sexo.**



Fuente: elaboración propia.

Al margen de lo anterior, resulta paradójico que estos docentes se sientan preparados cuando en las gráficas anteriores demuestran un desconocimiento sobre la categoría en análisis. Contrario a esto, el 35% y el 9% en igual orden, consideran que no están preparados, es decir, existe un 44% de docentes que acepta y reconoce que no están aptos para tratar el tema en cuestión. Otra lectura que muestra la gráfica refiere a que el 74% de las profesoras y el 24% de los profesores afirman tener suficiente información para poder trabajar el tema de género en sus clases. Este dato resulta muy contradictorio y llama una

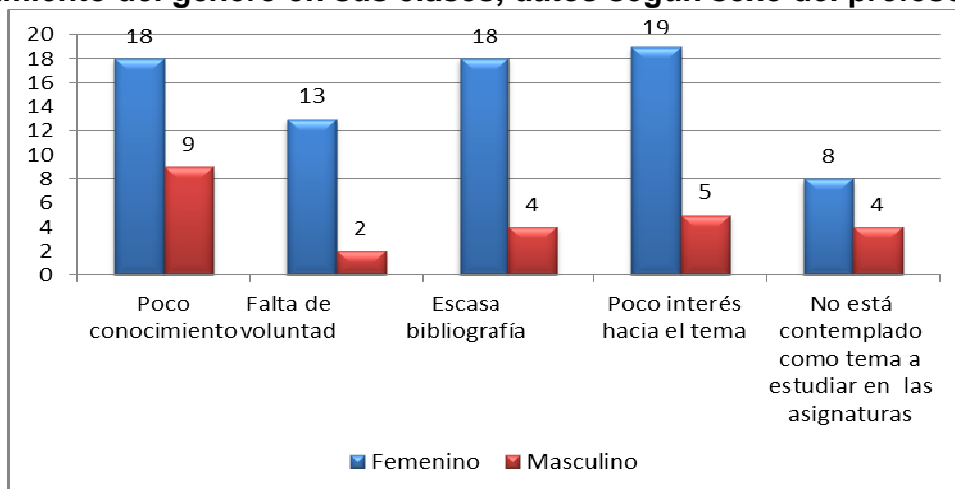
especial atención que casi la totalidad de la muestra estudiada (98%) haya contestado positivamente a la pregunta. No olvidemos que el profesorado demostró en gráficas anteriores que no domina en su mayoría el concepto de género y no ha tenido acceso, al menos en el último año (2011), a información actualizada sobre la categoría. Sólo el 2% restante, (1% de profesoras y 1% de profesores) reconoce no tener suficiente información. Habría de preguntarse, con qué tipo de información sobre género cuenta el 98% del profesorado cuando su principal fuente de información fue durante sus estudios de licenciatura, y, además, su concepción sobre el término es totalmente errónea. Es preocupante sospechar los efectos que tendrían tales datos en el alumnado de los ciclos escolares de educación básica. Por otro lado, el 51% de las docentes y el 12% de los docentes afirman saber cómo trabajar el tema de género en sus clases. Sólo el 24% y el 13% de profesoras y profesores respectivamente, consideran que no sabrían hacerlo. Estos resultados se traducen en que la gran mayoría de profesores(as) se sienten preparados con la temática de género, lo cual también inquieta al contrastar la gráfica en análisis con las gráficas anteriores.

Para finalizar, el 16% de las profesoras y el 8% de los profesores manifiestan tener dificultades para tratar temas de sexualidad. Por el contrario, el 59% y el 17% en igual orden plantean no tener dificultades para tratar el tema. Estos datos demuestran que la gran mayoría no se siente incomodo con los temas de sexualidad que tradicionalmente han sido considerados como temas tabú. En tal sentido, el profesorado podría impartir en sus respectivas asignaturas algunos contenidos referentes a la construcción de la sexualidad y a la eliminación de los rechazos que existen respecto a la opción no heterosexual que elija cualquier persona, esto contribuiría al respeto a la diferencia, lo cual constituye un elemento fundamental en la posible línea formativa de género que se proponga. Por último, es alentador saber que la mayoría del profesorado está dispuesto a abordar el tema de género en sus clases (74% profesoras, 24% profesores), y esto significa que es posible ejecutar futuras estrategias de implementación del género como un eje transversal en los ciclos escolares de educación básica. El 2% restante no es significativo pero corresponde al profesorado que se niega a trabajar la temática en sus clases.

El poco interés hacia el tema y el poco conocimiento sobre el mismo, constituye las dos principales causas argüidas por las profesoras (19%) y los profesores (9%) respectivamente, en cuanto a la no preparación sobre la temática de género en sus clases (ver gráfica No. 14). Como segunda causa mencionan las profesoras en igual porcentaje (18%) el poco conocimiento del tema y la escasa bibliografía. En el caso de los profesores, la segunda causa, corresponde al poco interés hacia el tema (5%), la escasa bibliografía (4%) y a que no está contemplado como tema a estudiar en las asignaturas (4%). El 13% de las maestras lo explican por la falta de voluntad, al igual que el 2% de los maestros, y el 8% restante de las profesoras plantean que no está contemplado como tema a estudiar en las asignaturas. Esta última respuesta llama la atención si recordamos que el género está establecido desde el CNB como un eje transversal. Al menos los datos demuestran que la muestra estudiada es consciente de su falta de interés, falta de voluntad y desconocimiento sobre el tema. Lo inaudito es pensar que el profesorado

considera que existe una escasa bibliografía sobre el tema, tal vez bibliografía de autoría nacional, pero existe un claro acceso a la bibliografía internacional física y en versiones digitales.

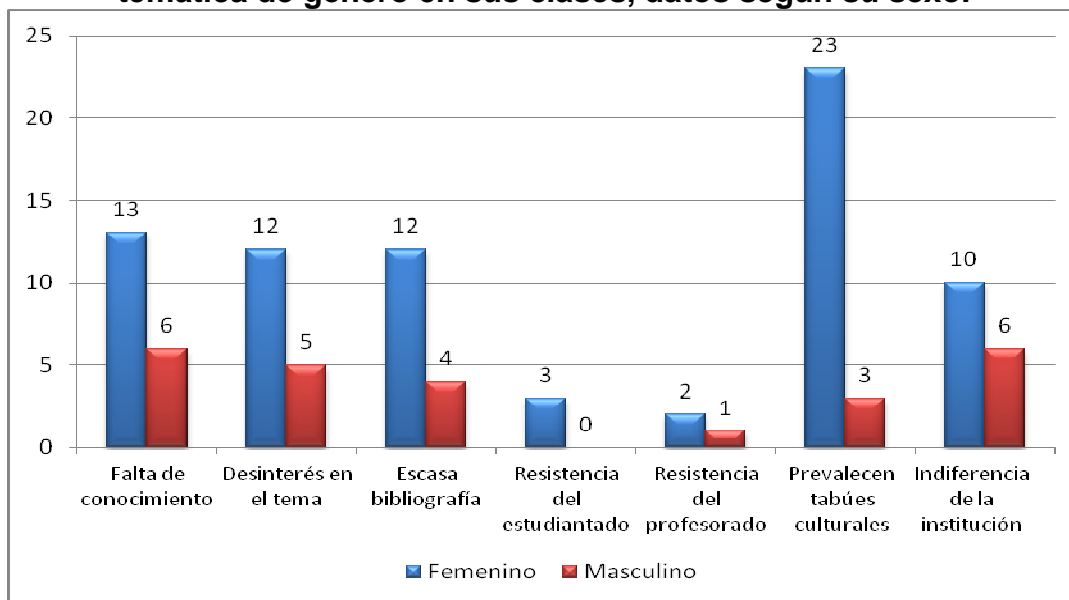
**Gráfica No.14. Causas de la no preparación del profesorado en el tratamiento del género en sus clases, datos según sexo del profesorado.**



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, el profesorado considera que la principal dificultad personal y/o profesional que ellos enfrentan es el hecho de que prevalecen los tabúes culturales (23% profesoras, 3% profesores), sobre todo en el caso de las docentes (ver gráfica No. 15).

**Gráfica No.15. Dificultades propias del profesorado para trabajar la temática de género en sus clases, datos según su sexo.**



Fuente: elaboración propia.

Esto no es sorprendente puesto que vivimos en una cultura muy patriarcal y androcéntrica. Somos el resultado de un proceso de socialización y de construcción social, y lo que aprendemos e interiorizamos como propio lo terminamos naturalizando; así es como la socialización nos deja huellas

perdurables, nos determina y nos orienta según el imaginario social legitimado. Este dato justifica la importancia de nuestro estudio, al conocer que son los tabúes culturales la principal dificultad que manifiesta el profesorado. Tabúes y creencias que pueden ser modificados y es justamente la intención de estudios como este que buscan una intervención social a través del contexto educativo. Luego el 13%, el 12%, el 12%, el 10%, el 3%, el 2% de las profesoras consideran como dificultades la falta de conocimiento, el desinterés en el tema, la escasa bibliografía, la indiferencia de la institución, la resistencia del estudiantado, y la resistencia del profesorado respectivamente. Y en el caso de los profesores, el 6% afirma que la falta de conocimiento y en igual porcentaje la indiferencia de la institución, el 5% expresa que se debe al desinterés en el tema, el 4% a la escasa bibliografía, el 3% a que prevalecen tabúes culturales, y el 1% a la resistencia del profesorado. Una lectura positiva de la gráfica en análisis, es que el profesorado reconoce su desconocimiento, la indiferencia de los centros educativos, el desinterés hacia el tema y no muestran resistencia significativa para abordar la temática, ni perciben resistencia significativa por parte del estudiantado.

#### **VI.4. LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA FEMINIDAD Y LA MASCULINIDAD EN EL PROFESORADO DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE FRANCISCO MORAZÁN**

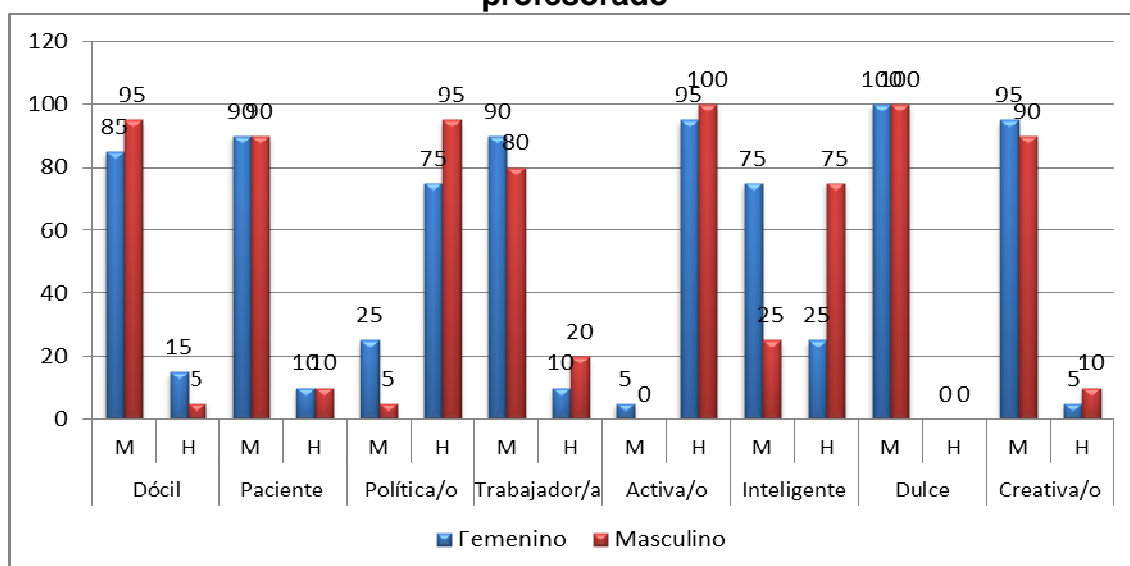
Para el análisis de los datos obtenidos respecto a las representaciones que tiene el profesorado sobre la feminidad y la masculinidad, se hace necesario incidir nuevamente en que la representación social es una manera socialmente elaborada y compartida de interpretar y pensar la realidad cotidiana. Recordemos que el aspecto imaginante se refiere a lo figurativo, en donde se refleja y se reproduce la realidad social; y el aspecto signifiante se refiere a lo simbólico, otorgándole un sentido a la realidad social y que al mismo tiempo la transforma. Las representaciones de género se reproducen a través de la legitimación de tabúes, mitos, roles, estereotipos y creencias basadas en la diferencia sexual.

##### **VI.4.1. SOBRE LAS DESCRIPCIONES FEMENINAS Y MASCULINAS**

Pisano (2004) expresa que sea cual sea la definición de la feminidad, ésta sitúa a las mujeres como sujetos de un enunciado. En la medida en que no se haya construido una definición que se considere real, definitiva y no machista, tendremos que continuar situando a la mujer como sujeto de la enunciación, definida no por lo que es sino por lo que aspira a devenir. “La feminidad [...] es una construcción simbólica y valórica diseñada por la masculinidad y contenida en ella como parte integrante” (Pisano, 2004: 5). Resonemos nuevamente a la autora cuando nos advierte que no se logrará desmontar la cultura masculinista sin antes desmontar la feminidad, pues la construcción de género que se ha hecho para las mujeres dista de ser una construcción neutra. Basta recordar que la masculinidad necesita de sujetos que focalicen su energía y creatividad en función de la misma y de sus ideas.

La gráfica No.16 de selección múltiple muestra los resultados referentes a las descripciones femeninas y masculinas realizadas por el profesorado. Empecemos primero analizando los datos que sobre las descripciones femeninas se obtuvieron. La gráfica refleja que el 100% del claustro (tanto hombres como mujeres) consideran a la mujer como un ser dulce (afable). El 95% de las profesoras considera que es creativa, el 90% que es paciente y trabajadora, el 85% que es dócil, el 75% que es inteligente, y sólo el 25% la ve como alguien política y el 5% como alguien activa. Las respuestas de los profesores se asemeja mucho a las anteriores, el 95% visualiza a la mujer como alguien dócil, el 90% como paciente y creativa, el 80% como trabajadora, y sólo el 25% como inteligente y el 5% como política. Estos datos evidencian que aún predominan las cualidades que describen a la mujer como un ser pasivo y, además, es asociada con las emociones y los sentimientos. En cuanto a lo político y lo activo en las nociones de la mujer, vemos que sigue predominando el no pensarlas como seres activos y políticas, en un contexto donde existe el predominio de los hombres en los espacios públicos. Se tratan de estereotipos androcéntricos y predominantes en el imaginario social hondureño. Ahora bien, es cierto que el género se encuentra presente en la cultura, instituciones, sujetos, relaciones y ha permanecido a través del tiempo construyendo lo que socialmente se asume como femenino. Pero también es verdad que lo masculino es producto de un imaginario, de un largo e inacabado proceso de construcción social. Veamos ahora cuáles son las descripciones masculinas –en la misma gráfica en análisis- que predominan en el imaginario social de la muestra estudiada.

**Gráfica No.16. Descripción de la mujer y el hombre según sexo del profesorado**



Fuente: elaboración propia.

El 95% de las profesoras visualizan al hombre como un ser activo, el 75% como un ser político, el 25% como inteligente, y sólo el 15% como alguien dócil, el 10% como paciente e inteligente, y el 5% como creativo. En el caso de los profesores, el 100% considera al hombre como activo, el 95% como político, el 75% como inteligente, el 20% como trabajador, y solamente el 10% como paciente y creativo, y el 5% como dócil. Estos resultados son totalmente

diferentes a las descripciones que sobre la mujer se manifestaron. No predominan en las descripciones masculinas las características que se les adjudicaron a las mujeres, no hay un elevado porcentaje en las cualidades emotivas y pasivas, no se piensa al hombre como alguien dulce (afable), y en datos nada significativos se les considera como dócil o paciente, lo cual es preocupante porque aún se continua –como tradicionalmente se ha pensado– que el hombre no es un ser sensible ni emotivo.

Pero, ¿por qué las mujeres se visualizan a sí mismas como seres pasivas y visualizan a los hombres como seres activos? La respuesta a esta interrogante la encontramos en el capítulo II de nuestro estudio, en donde se explica la construcción social de los estereotipos o nociones de feminidad o masculinidad. Los datos obtenidos demuestran que es indiscutible la hegemonía del dominio masculino en la sociedad, la hegemonía del androcentrismo y del patriarcado, así como la importancia que tienen los procesos socializadores, las representaciones sociales, el imaginario social y sus repercusiones. En estos resultados se hacen evidentes las diferencias que existen entre los estereotipos femeninos y los masculinos; demostrando así, la validez de la teoría expuesta en el capítulo II. El profesorado –sin duda alguna– tiene una forma masculina de pensar a la mujer, lo cual es alarmante al recordar que el análisis de género es un eje transversal en el currículo de los ciclos escolares de la educación básica. Puedo concluir entonces, que existe una reproducción de los estereotipos –específicamente los femeninos– por parte de los y las actrices participantes en esta investigación. La muestra seleccionada concibe lo siguiente: mujer-pasiva, hombre-activo; mujer-dócil, hombre-político; mujer-paciente, hombre-creativo; mujer-trabajadora-inteligente, hombre-trabajador-inteligente, etc.

Por último, vale agregar que, según Pisano,

la masculinidad como macrosistema sigue siendo el que genera, produce y define lo que es conocimiento válido y lo que no, aunque permita la participación de las mujeres en ello. Sigue siendo la estructura patriarcal la que legítima o deslegitima a las mujeres que le colaboran, tanto en la ciencia, la literatura, la filosofía, la economía, como en los demás campos. Las mujeres que ocupan estos espacios y/o pequeñas élites no alcanzan a leer su propia funcionalidad, a pesar de que la incomodidad de estar en estos espacios masculinos persista, pero es tanto el costo de salirse de este útero masculino que prefieren no hacerlo, ni pensarlo, manteniendo espacios intocables, sagrados, libres de cualquier interrogación; la maternidad, su maternidad, el amor romántico, su amor, la familia y su forma de relacionarse como si el pensamiento fuera neutro, ejecutan la operación de sumarse a las ideas de los varones, es donde se traiciona el pensamiento político y cultural producido por las mujeres, donde pierde su capacidad transformadora y se fija en la permanencia del sistema (2004: 8).



## VI. 5. SOBRE ALGUNAS CREENCIAS TRADICIONALES QUE PREDOMINAN EN EL IMAGINARIO SOCIAL DEL PROFESORADO

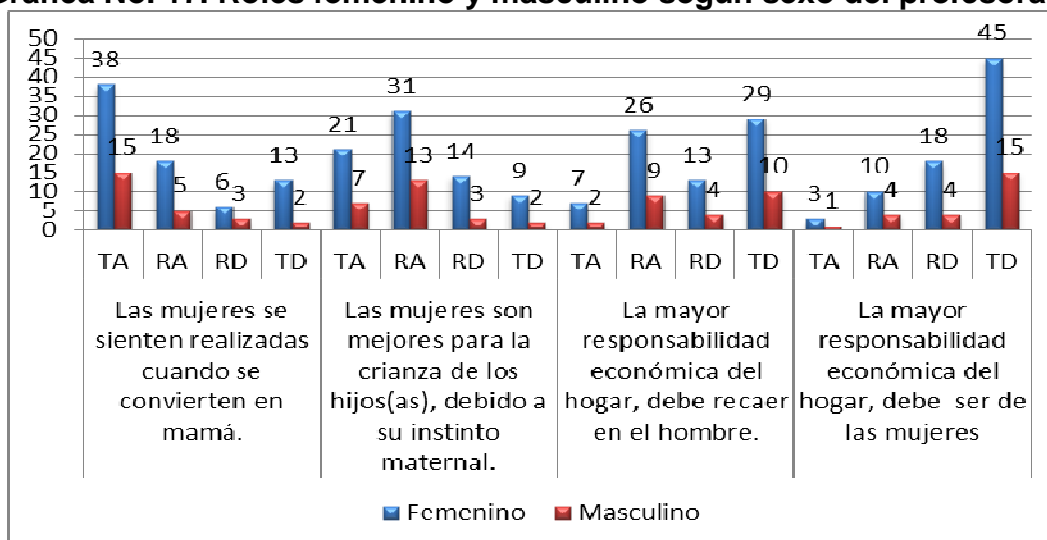
Una cita es pertinente para iniciar este apartado:

El mito es un supuesto cultural fabricado, cuyo contenido no corresponde efectivamente a lo sucedido a lo largo de la historia, sino más bien a una relectura de la historia desde un supuesto inicio mágico-divino de la humanidad, desde donde se urden los modos culturales contenidos en esta civilización. [...] El mito de la superioridad masculina blanca, es el que origina y deposita la idea de inferioridad de las mujeres, idea que transita por los tiempos y las diferentes culturas y razas (Pisano, 2004: 11).

En consecuencia, se hace necesario recordar el siguiente planteamiento que se declaró en el *Índice de Desarrollo Humano del año 2003*: “a pesar de los cambios hacia una sociedad industrializada y modernizada, los hondureños y las hondureñas no han internalizado estos cambios totalmente, pues las percepciones muestran actitudes y valores más conservadores y tradicionalistas que innovadores o de transformación” (PNUD, 2004: 85).

Veamos ahora, si los datos obtenidos en las siguientes gráficas a analizar se corresponden con el planteamiento anterior. En la gráfica No.17 se refleja que el 38% de las profesoras y el 15% de los profesores están totalmente de acuerdo en que las mujeres se sienten realizadas cuando se convierten en madre. El 18% y el 5% en igual orden dicen estar relativamente de acuerdo y sólo el 13% y el 2% de las profesoras y profesores respectivamente no están de acuerdo con la creencia anterior, así como el 6% y el 3% en igual orden están relativamente en desacuerdo. Estos resultados –claramente negativos– fortalecen el mito de la mujer/madre.

**Gráfica No. 17. Roles femenino y masculino según sexo del profesorado**



Fuente: elaboración propia.

Sumado a lo anterior, el 21% de las profesoras y el 7% de los profesores están totalmente de acuerdo en pensar que las mujeres son mejores para la crianza de los hijos(as), debido a su *instinto maternal*. El 31% y el 13% de

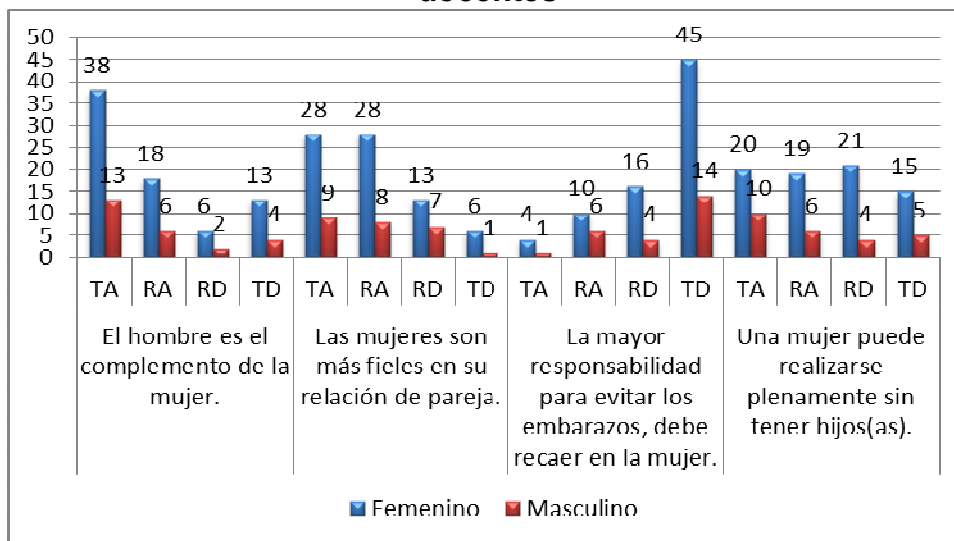
profesoras/profesores están relativamente de acuerdo con la afirmación anterior, sólo el 9% y el 2% en igual orden están en desacuerdo y el 14% y el 3% constan dudosos. Como vemos no existe una discrepancia en las opiniones dadas por las profesoras y los profesores. Esto se traduce en que existe una concepción masculina en la mayoría del profesorado estudiado, en cuanto al papel de cuidadora de los niños(as) que ha sido adjudicado a la mujer, los resultados validan la igualdad tradicional: mujer=madre=protectora.

El 29% de las profesoras y el 10% de los profesores están en total desacuerdo en que la mayor responsabilidad económica del hogar debe recaer en el hombre, el 13% y el 4% en igual orden se encuentra dudoso. Contrario a esto, el 26% y el 9% de profesoras/profesores afirma estar relativamente de acuerdo con la creencia en cuestión, el 7% y el 2% en igual orden lo afirman rotundamente. Estos datos demuestran que el rol de proveedor que se ha adjudicado a los hombres no se encuentra muy arraigado en el profesorado, recordemos que uno de los principales roles tradicionales que debe cumplir el hombre es el de proveedor, si el mismo no cumple con este papel entonces se cuestionará socialmente su masculinidad, la masculinidad que ha construido el sistema patriarcal. Es positivo visualizar que la muestra estudiada en su mayoría no está de acuerdo con esta creencia, aunque no debemos obviar ese 26% y el 9% de profesoras/profesores que están relativamente de acuerdo.

Por último, el 45%, el 18%, el 10%, el 3% de las profesoras están totalmente en desacuerdo, relativamente en desacuerdo, relativamente de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la mayor responsabilidad económica del hogar debe recaer en las mujeres. En el caso de los profesores e igual orden la tendencia es la misma: el 15%, el 4%, el 4%, el 1%. Los porcentajes en cuanto al rechazo de esta creencia son mayores en el caso de que la mayor responsabilidad económica del hogar recaiga en la mujer que en el hombre. Otra creencia tradicional es la de considerar al hombre como el complemento necesario de la mujer concebida como agente vulnerable y frágil. En la gráfica No. 18 se observa que el 38% de las profesoras y el 13% de los profesores están totalmente de acuerdo con dicha creencia, relativamente de acuerdo está el 18% y el 6% en igual orden. Sólo el 13% y el 4% de las profesoras y profesores respectivamente dicen estar en total desacuerdo y en igual orden el 6% y el 2% relativamente en desacuerdo. Como constatamos, la mayoría del profesorado considera que la mujer no está completa sin el hombre, necesita de él, creencia, por lo demás, muy androcéntrica de considerar al hombre como indispensable en la vida de las mujeres. Este dato demuestra también la total hegemonía de la heterosexualidad como orientación sexual dominante. Siguiendo el análisis, el 28% y el 9% de las profesoras y profesores respectivamente están totalmente de acuerdo en pensar que las mujeres son más fieles en su relación de pareja, relativamente de acuerdo constan el 28% de las profesoras y el 8% de los profesores. Sólo el 6% y el 1% de las profesoras/profesores están en desacuerdo y relativamente en desacuerdo el 13% de las maestras y el 7% de los maestros. Estos datos demuestran que se sigue pensando a la mujer como alguien que no comete infidelidades debido a que la infidelidad es considerada como propia de la masculinidad y no de la feminidad. Respecto a la responsabilidad para evitar los embarazos, la mayoría del profesorado se muestra en total desacuerdo en que la mayor

responsabilidad recaiga en la mujer (45% profesoras y 14% profesores). El 16% y 4% de las profesoras y profesores respectivamente constan en relativo desacuerdo con la creencia anterior, y el resto 10% y el 4% de las profesoras están en relativo acuerdo y en total acuerdo respectivamente, y en el caso de los profesores, en igual orden lo manifiestan el 6% y el 1%. Es positivo saber que la mayoría del profesorado no le asigna a la mujer la mayor responsabilidad en la prevención del embarazo, por tanto, esta creencia tradicional no prevalece en el imaginario del profesorado.

**Gráfica No. 18. Mitos, tabúes y prejuicios sobre la mujer, según sexo de docentes**



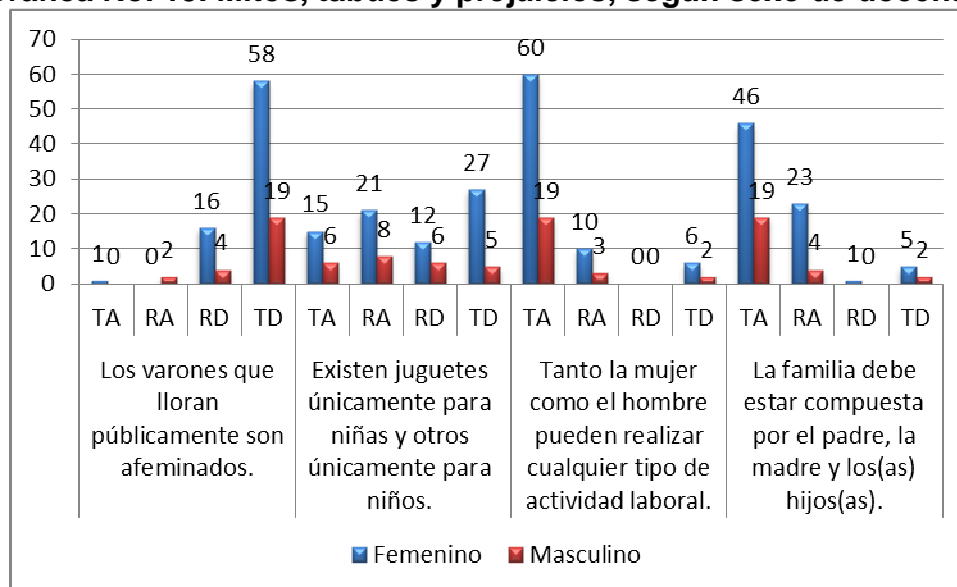
Fuente: elaboración propia.

Respecto a la creencia de que una mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos(as), la opinión del profesorado está notablemente dividida. El 20% de las profesoras y el 10% de los profesores constan totalmente de acuerdo con la afirmación, el 19% y el 6% en igual orden están relativamente de acuerdo. Contrario a esto, el 15% y el 5% de las profesoras y de los profesores respectivamente, están totalmente en desacuerdo, y en igual orden el 21% y el 4% están relativamente en desacuerdo. Estos datos muestran que no existe un consenso de opiniones respecto a dicha creencia, pero es la minoría la que tiene claramente arraigado el mito de la mujer/madre, dato que se contradice con la gráfica No. 17.

En la construcción social de la masculinidad, al hombre se le ha socializado bajo los estereotipos siguientes: hombre/fuerte, hombre/valiente, hombre/varonil; así, el sistema patriarcal se ha encargado de socializar la concepción de pensar a la mujer (no al hombre) con las emociones, la sensibilidad y los sentimientos. En la muestra estudiada, es positivo observar - en la gráfica No.19- que casi la totalidad del profesorado (58% profesoras, 19% profesores) plantean total desacuerdo en la creencia de que los varones que lloran públicamente son afeminados, creencia tradicional que no predomina en la mayoría del profesorado (77% totalmente en desacuerdo y 20% relativamente en desacuerdo). La opinión del profesorado sobre el sesgo en los juguetes está dividida, el 27% de las profesoras y el 5% de los profesores constan total desacuerdo en creer que existen juguetes únicamente para niñas

y otros únicamente para niños, en igual orden están relativamente en desacuerdo el 12% y el 6%. Sin embargo, el 15% y 6% de profesoras/profesores están totalmente de acuerdo en la afirmación anterior, y en igual orden el 21% y el 8% están relativamente de acuerdo.

**Gráfica No. 19. Mitos, tabúes y prejuicios, según sexo de docentes**



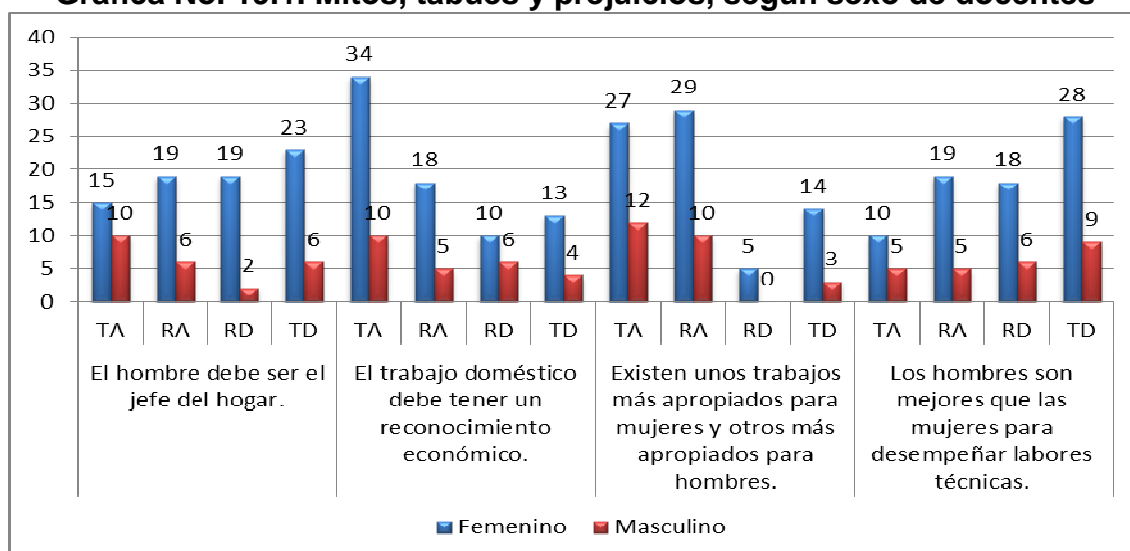
Fuente: elaboración propia.

La lectura que se puede hacer de estos resultados es que la mitad del profesorado (50%) no visualiza a los juguetes con sesgo de género, pero la otra mitad (50%) expresa que los juguetes no son asexuados, sino por el contrario, se orientan específicamente para uno u otro sexo. Este sesgo ha sido fundamental en la reproducción de roles y estereotipos, pues tradicionalmente las personas le compran al niño juguetes como pelotas, carros, robots, entre otros, y a la niña se le compran muñecas, juegos de cocina, y otros, lo cual manifiesta una diferenciación en la concepción que se tiene sobre lo que debe ser y hacer cada sexo. Dato positivo es que el 60% de las profesoras y el 19% de los profesores están totalmente de acuerdo en que la mujer y el hombre pueden realizar cualquier tipo de actividad laboral, el 10% y el 3% de las profesoras y profesores respectivamente están relativamente de acuerdo, y sólo el 6% y el 2% en igual orden constan en total desacuerdo. Esto significa que el profesorado no tiene una percepción sesgada sobre las actividades laborales. Por último, el 46% de las profesoras y el 19% de los profesores están de acuerdo en que la familia debe estar compuesta por el padre, la madre y los hijos(as), en igual orden están relativamente de acuerdo el 23% y el 4%. Sólo el 8% restante no piensa igual. Esto significa que la mayoría del profesorado tiene una percepción tradicional de la estructura familiar, aun cuando en la actualidad predomina –al menos en Honduras– las madres solteras, el profesorado pareciera no admitir otros tipos de estructuras familiares.

El profesorado refleja en la gráfica No.19.1 tener una opinión dividida en cuanto a la creencia de que el hombre debe ser el jefe del hogar, el 23% de las profesoras y el 6% de los profesores están en total desacuerdo con la

afirmación anterior; en igual orden: el 19% y el 2% relativamente en desacuerdo, el 19% y el 6% relativamente de acuerdo, y el 15% y el 10% están totalmente de acuerdo. Como vemos la mitad del profesorado tiene una concepción machista al tener presente aun el rol tradicional que adjudica al hombre como el jefe del hogar. El 34% de las profesoras y el 10% de los profesores considera estar totalmente de acuerdo en que el trabajo doméstico debe tener un reconocimiento económico, el 18% y el 5% en igual orden manifiesta estar relativamente de acuerdo, el 10% y el 6% relativamente en desacuerdo, el 13% y el 4% totalmente en desacuerdo. Como vemos la mayoría del profesorado valora la actividad doméstica y el resto no visualiza el trabajo doméstico como un trabajo productivo, ni tienen en cuenta la doble y triple jornada laboral que asumen las mujeres al trabajar en casa, fuera de casa y encima cuidar a los hijos e hijas, y digo las mujeres porque el trabajo doméstico en Honduras es desempeñado sin duda alguna (ver la encuesta de hogares), por las mujeres.

**Gráfica No. 19.1. Mitos, tabúes y prejuicios, según sexo de docentes**



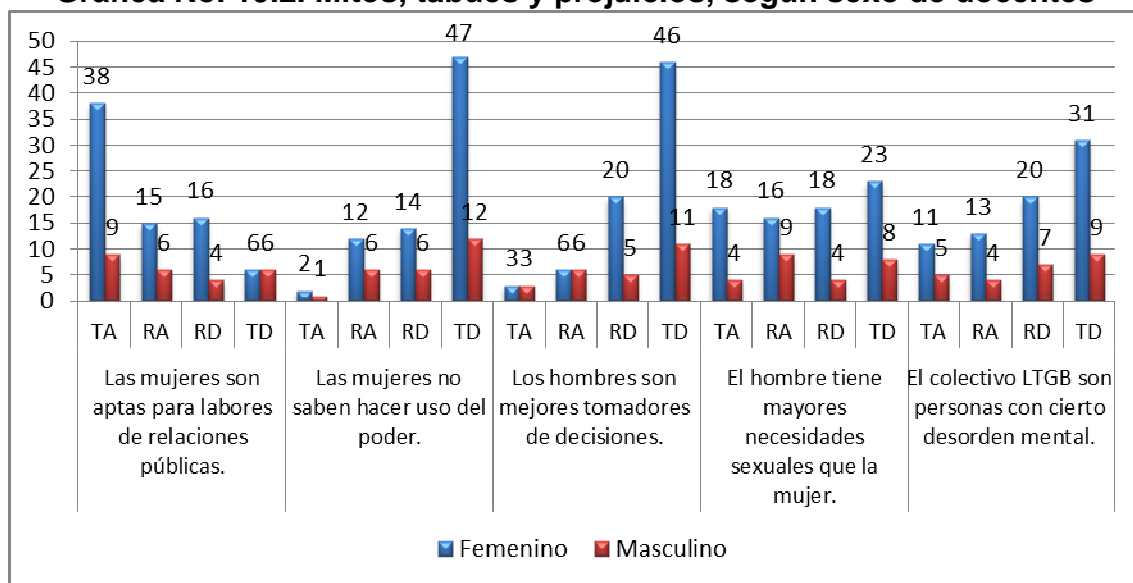
Fuente: elaboración propia.

La gran mayoría del profesorado está de acuerdo (27% profesoras, 12% profesores) o relativamente de acuerdo (29% profesoras, 10% profesores) en que existen unos trabajos más apropiados para mujeres y otros más apropiados para hombres. El resto no comparte esa opinión. Como vemos estos resultados se contradicen con la gráfica anterior donde el profesorado manifestaba que ambos sexos pueden desempeñar las mismas actividades laborales. Por tanto, la lectura de la gráfica anterior puede llevar a conclusiones erróneas al visualizar que el profesorado tiene sesgo al pensar que existen trabajos adecuados para mujeres y otros adecuados para los hombres. Ahora bien, el 28% de las profesoras y el 9% de los profesores están totalmente en desacuerdo en cuanto a que los hombres son mejores que las mujeres para desempeñar labores técnicas. En igual orden, el 18% y el 6% está relativamente en desacuerdo, el 19% y el 5% relativamente de acuerdo, y el 10% y el 5% totalmente de acuerdo. Estos resultados están más divididos respecto a la creencia anterior, aun así, la mayoría (61%) no refleja sesgo en cuanto a las actividades técnicas específicamente.

La gráfica No. 19.2 refleja que el 38% y el 9% de las profesoras y los profesores respectivamente están de acuerdo en pensar que las mujeres son aptas para labores de relaciones públicas, la cual ha sido una carrera tradicionalmente considerada femenina. Es la minoría del profesorado que piensa lo contrario. El 47% y el 12% de las profesoras y los profesores respectivamente están en total desacuerdo en creer que las mujeres no saben hacer uso del poder, en igual orden el 14% y el 6% están relativamente en desacuerdo, el 12% y 6% están relativamente de acuerdo, así como en total acuerdo el 2% y 1% restante. Los datos muestran que no predomina en el profesorado el estereotipo de considerar sólo al hombre como político/público, sin embargo, la descripción que hizo el profesorado del hombre muestra una asimetría con estos datos. Vale mencionar que en nuestro país la cuota de participación en los cargos de poder es mucho mayor en el caso de los hombres que en el caso de las mujeres, no existe una participación equitativa y eso es una de las principales luchas de los actuales movimientos feministas u otros identificados con el logro de la equidad de género. Otro dato positivo es que la mayoría del profesorado (46% profesoras y 11% profesores) está en total desacuerdo en la creencia de que los hombres son mejores tomadores de decisiones, aun cuando en la descripción que hicieron de la mujer no la percibieron como política, y aun cuando encasillaron a la mujer -en gráficas anteriores- al espacio doméstico.

El 23% de las profesoras y el 8% de los profesores están totalmente en desacuerdo en la creencia de que el hombre tiene mayores necesidades sexuales que la mujer, en igual orden el 18% y el 4% están relativamente en desacuerdo, el 16% y 9% están relativamente de acuerdo, y el 18% y el 4% están totalmente de acuerdo. Como vemos el 53% del profesorado tiene una concepción masculina acerca de la sexualidad, es decir, al hombre lo han socializado bajo el modelo del hombre potente, del hombre sexual y a la mujer la han socializado bajo el modelo de la mujer monógama y pasiva e indiferente hacia las relaciones sexuales (sólo para la reproducción).

**Gráfica No. 19.2. Mitos, tabúes y prejuicios, según sexo de docentes**



Fuente: elaboración propia.



Respecto a la creencia de que el colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y transgénero (LTGB) son personas con cierto desorden mental, la opinión está dividida. Es sorprendente que en la actualidad todavía existan personas, y más educadores, que estén totalmente de acuerdo con la afirmación anterior (11% profesoras y 5% profesores), el 13% de las profesoras y el 4% de los profesores están relativamente de acuerdo, el 20% y el 7% en igual orden están relativamente en desacuerdo, y sólo el 31% y el 9% muestran su total desacuerdo con tal aseveración. Estos datos demuestran que existen claros prejuicios respecto a las preferencias sexuales que no se ajustan a la normativa impuesta por la sociedad (heterosexualidad). La sexualidad es una categoría que ha sido determinada por el Estado, la Iglesia y la Sociedad en general. Por lo tanto es producto de los seres humanos, es construida socialmente y no tiene carácter natural como se ha afirmado en el transcurso de la historia.

La historia de la especie humana está demarcada con cuerpos sexuados diferentes, cuerpo-mujer/cuerpo-hombre. Sobre estos cuerpos se construye todo un sistema de significaciones, valores, símbolos, usos y costumbres que normalizan no sólo nuestros cuerpos, sino la sexualidad y, por ende, nuestras vidas, delimitándonos exclusivamente al modelo de la heterosexualidad reproductiva (Pisano, 2004: 87).

## **VI.6. SOBRE ALGUNAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA**

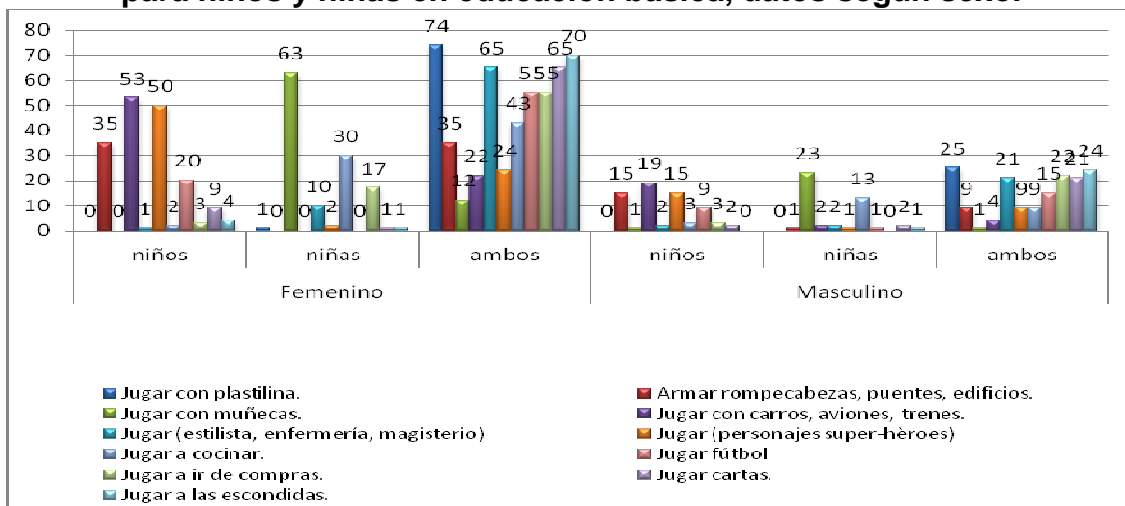
Es importante aclarar que la práctica pedagógica se refiere al actuar del docente en su conjunto con sus estudiantes. Está relacionado a la concepción que tiene el docente sobre la enseñanza y el aprendizaje, “cada instante de su práctica de aula, con mayor o menor grado de explicitación, está basada en sus concepciones sobre la enseñanza, los alumnos, las posibilidades de obtener resultados, la importancia de los contenidos, sus propias convicciones personales, el valor de los proyectos curriculares o de centro, el papel de los padres, las funciones de la administración, e incluso de hechos más o menos cercanos al propio instante de su actuación -más o menos triviales-, que pueden tener un carácter personal, social, estratégico o profesional” (Martínez, 2004: 3).

El conocer algunas de las prácticas pedagógicas que emplea el profesorado nos dará una pauta de cuáles son los sesgos de género que pueden o no manifestarse con el estudiantado. En primer lugar, vemos que respecto a la percepción que tiene el profesorado sobre los juegos más adecuados para niños y niñas, la gráfica No. 20 muestra que el 53% de las profesoras considera que jugar con carros, aviones o trenes es más pertinente en los niños que en las niñas, lo mismo considera el 50% respecto al juego simulado de personajes que han sido superhéroes, el 35% también afirma que armar rompecabezas, puentes y edificios son juegos más adecuados para los niños, así como jugar fútbol (20%), jugar cartas (9%), jugar a las escondidas (4%). Ahora notemos que el 63% de las profesoras considera que jugar con muñecas es más adecuado para las niñas, lo mismo afirma el 30% respecto a jugar a la cocinita,

el 17% en cuanto al juego de ir de compras y el 10% en cuanto a jugar de estilista, enfermera o maestra.

Respecto a los demás juegos –que curiosamente han sido considerados tradicionalmente como juegos neutrales- las profesoras consideran que son adecuados para ambos sexos: 74% jugar con plastilina, 70% jugar a las escondidas, 65% jugar a las cartas y a los estilistas/enfermería/magisterio, 55% jugar fútbol, jugar a ir de compras, 43% jugar a cocinar, 35% armar rompecabezas y el resto no presenta porcentajes significativos. En el caso de los profesores, la mayoría considera que los juegos son adecuados para ambos, pero es notable el 23% que considera que las niñas son más adecuadas para jugar con las muñecas, el 19% expone que los niños son más pertinentes para jugar con carros, aviones o trenes, el 15% también cree que los niños son más adecuados para jugar a armar rompecabezas, puentes, edificios y jugar a personajes de superhéroes, el resto de datos no resulta significativo.

**Gráfica No. 20. Percepción del profesorado sobre los juegos adecuados para niños y niñas en educación básica, datos según sexo.**



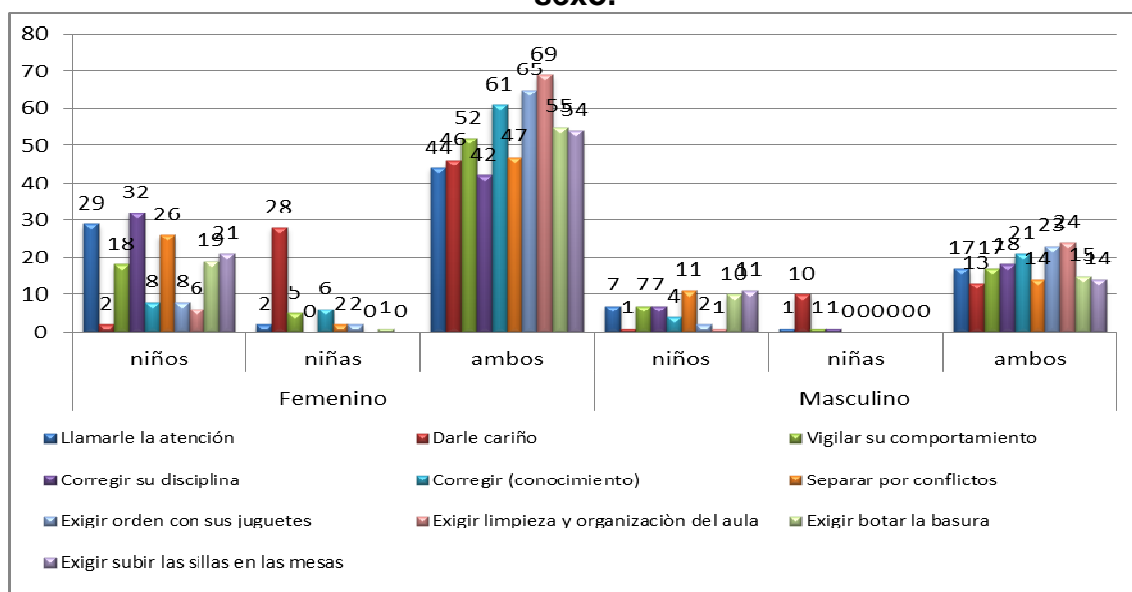
Fuente: elaboración propia.

Estos resultados demuestran que existe una clara percepción sesgada del profesorado respecto a lo lúdico. Resultados muy preocupantes porque la percepción del profesorado influye en su práctica pedagógica, cuyos efectos contribuyen a interiorizar en el alumnado elementos que moldean y, conforman su identidad de género. Recordemos que los juegos contribuyen, en la línea del pensamiento de Mead (1934), a estructurar en los infantes formas de pensamiento, sentimientos y actuaciones entre niños y niñas, y entre el profesorado. Desde el juego se expresan valoraciones, se legitiman roles, se refuerzan estereotipos que todo ello en conjunto contribuye a que se refuercen elementos claves en la construcción de la identidad de género legitimada.

La gráfica No.21 muestra que la mayoría del profesorado revela que en ambos sexos se manifiesta con mayor frecuencia algunas de sus acciones. Lo que llama la atención es que tanto profesoras como profesores, en el caso de las niñas no presentan porcentajes nada significativos, sólo –curiosamente- el 28% de las profesoras y el 10% de los profesores aseveran que les dan más cariño

a las niñas que a los niños. Pareciera que el profesorado considera que las niñas necesitan más cariño o afecto que los niños. Sin embargo, respecto al comportamiento en el aula, el 32% de las profesoras y 7% de los profesores corrigen más la disciplina de los niños que de las niñas, de igual modo, el 29% de las profesoras y 7% de los profesores les llaman más la atención a los niños que a las niñas, el 26% y 11% en igual orden separan más a los niños por conflictos con otros compañeros(as) que a las niñas, el 18% y 7% vigilan más el comportamiento de los niños que de las niñas, el 21% y 11% de las profesoras/profesores le exigen más a los niños que suban las sillas en las mesas, y el 19% y 10% que boten la basura, los demás porcentajes son pocos significativos.

**Gráfica No. 21. Acciones manifestadas con mayor frecuencia (del profesorado hacia el alumnado) en el aula de clase, datos según sexo.**



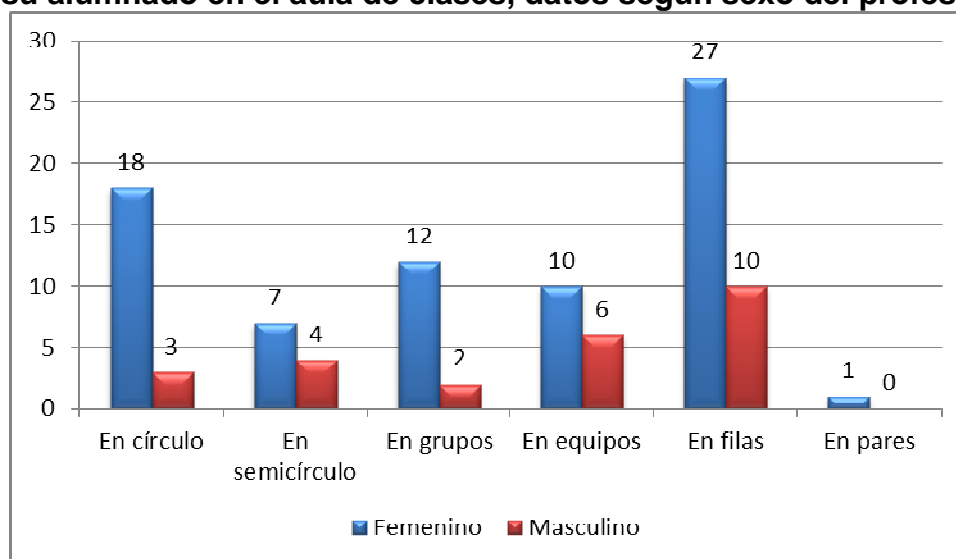
Fuente: elaboración propia.

Estos resultados conllevan a deducir que aunque la mayoría del profesorado afirma que su accionar en determinadas situaciones se da de igual manera en niños que en niñas, existen porcentajes que manifiestan mayor frecuencia con los niños en cuanto a disciplina, conflictos, comportamientos y roles tradicionalmente masculinos como botar la basura y subir las sillas a las mesas y con las niñas en cuanto al afecto, descripción que sin duda el profesorado ha adjudicado como femenina.

La gráfica No.22 refleja que la mayoría del profesorado (27% profesoras y 10% profesores) organiza el aula de clases en filas. Este tipo de organización (la cual es propia de una pedagogía tradicional) dificulta la interacción entre ambos sexos debido a que se delimita el espacio para cada sexo. Luego, el 18% de las profesoras y el 3% de los profesores organizan el aula en círculos, el 12% y 2% de las profesoras/profesores organizan el aula en grupos, el 10% y 6% en igual orden la organiza en equipos, el 7% y 4% en semicírculos, y sólo el 1% de las profesoras en pares. Como vemos, los datos demuestran que predomina

una organización de tipo conductista en el aula de clases, que limita en cierto grado una mejor interacción entre chicos y chicas.

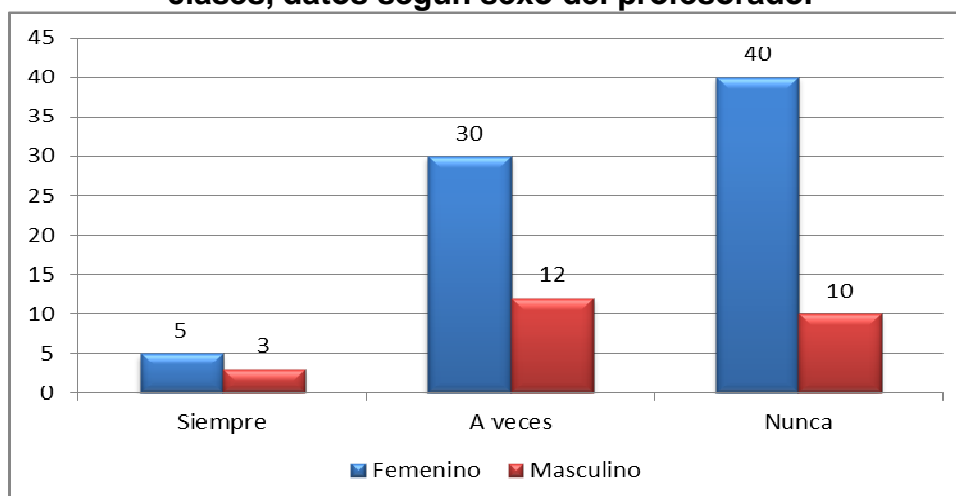
**Gráfica No. 22. Organización física (habitual) que el profesorado mantiene con su alumnado en el aula de clases, datos según sexo del profesorado**



Fuente: elaboración propia.

La gráfica No. 23 refleja que la mitad del profesorado afirma no separar nunca a los niños de las niñas y viceversa (40% profesoras y 10% profesores), el 30% y 12% de las profesoras y profesores respectivamente afirma que los separa a veces, y el 5% y 3% restante que siempre los separa. Es positivo que la separación de niños y niñas no se manifieste siempre en las escuelas de educación básica, pero se manifiesta una frecuencia que debe ser controlada porque la segregación en las aulas fomenta el sexismo en el alumnado y refuerza los estereotipos de género. Todo tipo de segregación no promueve la igualdad, al contrario, la degrada.

**Gráfica No. 23. Frecuencia de la separación de niños y niñas en el aula de clases, datos según sexo del profesorado.**



Fuente: elaboración propia.

## VI.7. PRIORIZACIÓN DE LOS TEMAS FORMATIVOS A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Una vez obtenido y analizado los resultados pasamos a la presente sección que expondrá los temas formativos prioritarios que han sido identificados en el profesorado -de primer y segundo ciclo de educación básica de Francisco Morazán- a partir de sus representaciones sociales. Esta sección es el inicio del proceso de toma de decisiones, porque una vez que se priorizan las necesidades detectadas, se prioriza también la satisfacción de las mismas. En tal sentido, esta sección es la antesala de la propuesta de línea de formación que presentamos más adelante, que no es otra cosa que una propuesta de solución a dichas carencias o necesidades.

### **a) Formación del profesorado.**

**Objetivo No.1.** *Determinar el grado de formación del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.*

La mayoría del profesorado tiene el grado académico requerido para el nivel básico. Es decir, el 59% son maestras(os) de educación primaria. El 11% son licenciados en educación básica, el 9% licenciatura en orientación y administración educativa, y, el resto de profesiones presentan datos poco significativos. Ningún docente tiene estudios de postgrado (Gráfica No. 2).

### **b) Conocimiento y valoración.**

**Objetivo No.2.** *Determinar el grado de conocimiento sobre género y exponer la valoración del análisis de género en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.*

El 83% del profesorado tiene una concepción biologicista y equivocada de la categoría género. El profesorado utiliza *el sexo* como sinónimo de la categoría en análisis. Así, el determinismo biológico sigue predominando en el profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica. Sólo el 7% del profesorado conceptualiza correctamente (Gráfica No. 4).

Por otro lado, los resultados demostraron la casi nula información recibida por parte del profesorado sobre la temática de género en el último año (2011) (Gráfica No. 5). La principal fuente de información sobre género en el profesorado se centra en la licenciatura (profesoras) y en los folletos (profesores). El 11% se ha informado a través de internet, el 10% durante conversaciones con amistades y/o colegas, y el resto se ha informado por la radio, la televisión, capacitaciones, etc. (Gráfica No. 6). Para la mayoría del profesorado (40%) la fuente más adecuada para recibir información sobre género son los centros educativos donde se desempeñan, el 30% asevera que debe impartirse en las asignaturas del ciclo escolar, y el resto manifiesta que debe recibirse en los hogares y en los medios de comunicación (Gráfica No. 7). Para el 46% del profesorado la asignatura del ciclo escolar más pertinente para estudiar el género es Ciencias Sociales, sólo el 30% considera que debe impartirse en todas las asignaturas, y el resto considera que debe ser en Comunicación (13%), Ciencias Naturales (10%), Matemáticas (1%) (Gráfica No. 8).

La mayoría del profesorado (61%) no cree que esté sobredimensionada la importancia que se le otorga al análisis de género, el 16% plantea lo contrario. El resto está indeciso o desconoce al respecto (Gráfica No. 9). La mayoría del profesorado (44%) asevera que realizan un análisis de género en sus clases, el 37% reconoce no trabajar al respecto, y el resto está indeciso o no sabe (Gráfica No. 10). El 81% del profesorado muestra interés en realizar un análisis más profundo en sus clases (Gráfica No. 11). La mayoría (76%) de la muestra considera que el ciclo escolar donde labora tiene mucha responsabilidad en el análisis de género (Gráfica No. 12). El 56% del profesorado tiene la percepción de que los docentes de los ciclos escolares donde laboran, están preparados para trabajar el tema de género, el 44% de la muestra plantea lo contrario. Casi la totalidad (98%) del profesorado plantea que tiene suficiente información para poder trabajar la categoría en las asignaturas. También, la mayoría (63%) se sienten capaces de trabajar el tema de género en sus clases, el 36% afirma lo contrario. La colectividad (76%) del profesorado también plantea que no tienen dificultades para tratar temas de sexualidad en clases. Por último, el 98% del profesorado manifiesta tener disposición para abordar el tema de género en sus asignaturas (Gráfica No. 13).

### **c) Representaciones sociales de lo femenino y lo masculino**

**Objetivo No.3.** *Identificar las representaciones sociales que tiene el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Honduras sobre la feminidad y la masculinidad.*

Existen evidentes diferencias entre los estereotipos femeninos y los masculinos. El profesorado describe a la mujer y al hombre desde una visión masculina. En tal sentido, predomina en el imaginario social de la muestra estudiada lo siguiente: mujer/pasiva, hombre/activo; mujer/dócil, hombre/político; mujer/paciente, hombre/creativo; mujer/trabajadora/inteligente, hombre/trabajador/inteligente (Gráfica No. 16). Prevalece en la muestra estudiada el mito de la mujer/madre y validan -al considerar que la mujer es mejor para la crianza de hijos(as)- la siguiente igualdad: mujer=madre=protectora. Por otra parte, la muestra no tiene muy arraigado el rol de proveedor que tradicionalmente se les ha asignado a los hombres, pero rechazan más este rol si se les adjudica a las mujeres que a los hombres (Gráfica No. 17).

El profesorado considera en su mayoría, que el hombre es el complemento de la mujer y que las mujeres son más fieles que los hombres en las relaciones de pareja. También la mayoría del profesorado no le asigna a la mujer la mayor responsabilidad en la prevención de los embarazos, es decir, dicha creencia tradicional no prevalece en el imaginario social de la muestra estudiada. No existe un consenso de opiniones respecto a la creencia de que una mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos(as) (Gráfica No. 18).

En casi la totalidad del profesorado no predomina la creencia de que los varones que lloran públicamente son afeminados. La muestra está dividida en cuanto al sexismo en los juguetes, el 50% considera que son asexuados y el otro 50% considera lo contrario. El profesorado no presenta sesgo en cuanto a las actividades laborales en general y la mayoría tiene arraigada la estructura



tradicional de la familia (Gráfica No. 19). La mitad del profesorado presenta una concepción machista al considerar que el hombre debe ser el jefe del hogar, la otra mitad no está de acuerdo con lo anterior. La mayoría (67%) de la muestra valora la actividad doméstica porque están de acuerdo o relativamente de acuerdo en que dicha actividad tenga un reconocimiento doméstico, el resto no visualiza el trabajo doméstico como un trabajo productivo. La mayoría del profesorado considera que algunos trabajos son más apropiados para cada sexo, en el caso de las labores técnicas no manifiesta (61%) sesgo al respecto (Gráfica No. 19.1), pero si manifiestan sesgo respecto a las labores de relaciones públicas al pensar que dichas labores son adecuadas para las mujeres (47%). La muestra estudiada no tiene arraigada la creencia de que la mujer no sabe hacer uso del poder, ni que los hombres sean mejores tomadores de decisiones. El 53% del profesorado tiene una concepción masculina sobre la sexualidad y tienen prejuicios acerca de las preferencias sexuales que difieran de la heterosexualidad (Gráfica 19.2).

#### **d) Sesgos de género en las prácticas pedagógicas**

**Objetivo No.4.** *Describir los sesgos de género manifestados en las prácticas pedagógicas de género del profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica.*

El profesorado –en su mayoría- tiene una percepción sesgada respecto a los juegos que el alumnado desarrolla (Gráfica No. 20). El profesorado muestra más afecto o cariño con las niñas que con los niños, y con éstos últimos manifiestan una frecuencia mayor en cuanto a vigilar sus comportamientos, disciplina o conflictos (Gráfica No. 21). Predomina en el profesorado la organización conductista del aula de clases, lo cual limita o dificulta la interacción entre niños y niñas (Gráfica No. 22), y un porcentaje poco significativo separa a los niños de las niñas en clases (Gráfica No. 23).

## **CAPÍTULO VII. LÍNEA DE FORMACIÓN DOCENTE SOBRE GÉNERO A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Los resultados obtenidos en el trabajo empírico del presente estudio permiten inferir que la deficiente formación en equidad de género en el profesorado estudiado, acompañada de la errónea comprensión que tienen profesoras y profesores del concepto de género y del androcentrismo que se manifiesta claramente en sus representaciones sociales, son las principales causas que refuerzan la reproducción de estereotipos femeninos y masculinos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación básica en Francisco Morazán.

Cabe mencionar que el profesorado de educación básica ha recibido por lo general capacitaciones a través de la Secretaría de Educación (SE) y/o proyectos y programas de cooperación internacional para mejorar sus prácticas pedagógicas, sin embargo, ninguna de ellas se ha abordado desde el análisis de género. Los resultados del estudiantado que ofrece anualmente la SE, demuestran debilidades en la práctica de la realidad, ya sea por medio de

exámenes o en los propios centros laborales. Si bien es cierta la necesidad de la actualización docente mediante capacitaciones, no es menos cierto que se les debe dar seguimiento a sus prácticas para realmente visualizar los aciertos y desaciertos durante el proceso. De esta forma, se puede promover la reflexión docente sobre su propia práctica profesional de forma tal que ayude a su auto crecimiento y así crear líneas de acción.

En tal sentido, la línea de formación que se propone en esta sección, se definió a partir de la identificación de los temas prioritarios de formación que se precisaron en el capítulo anterior y a partir de los datos adquiridos. Esta línea se puede considerar como la base de una propuesta de intervención formativa, con el fin de contribuir a satisfacer las necesidades de formación de género que han sido detectadas en el profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica.

## **VII.1. PROPUESTA DE LÍNEA DE FORMACIÓN**

Sin lugar a dudas, el presente estudio como diagnóstico de necesidades se convierte en la primera acción que justifica una intervención formativa. La identificación y análisis de los temas formativos prioritarios contribuyen a la corrección de las carencias y/o deficiencias formativas sobre género y, por consiguiente, inciden en una práctica profesional no sexista y por lo tanto, políticamente más correcta. En tal sentido, se hace necesario que el profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica de Francisco Morazán sea asesorado sistemática y continuamente por un diplomado en *equidad de género y resolución de conflictos* que satisfaga sus necesidades formativas detectadas y que se desarrolle en el marco de las funciones del Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE) como ente que organiza y promueve las acciones enfocadas al desarrollo de procesos de investigación, capacitación y desarrollo de materiales para el profesorado en servicio de la educación pre-básica, básica y media del sistema educativo nacional. Todo ello, con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza mediante un proceso de mejoramiento continuo del trabajo de las y los docentes, así como la actualización de sus conocimientos y competencias didácticas.

### **PROPUESTA DEL DIPLOMADO “EQUIDAD DE GÉNERO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS”**

#### **A. ENFOQUE TÉCNICO Y METODOLOGÍA.**

Para presentar el enfoque técnico y la metodología que orientarán la ejecución del diplomado, desglosamos tanto el enfoque técnico como la metodología. En tal sentido, desarrollaremos esta sección en el siguiente orden:

- A.1 Estrategia pedagógica para el desarrollo del diplomado,
- A.2 Estructura curricular del diplomado.

#### **A.1 Estrategia pedagógica para el desarrollo del diplomado**

La experiencia dice que la tendencia preponderante del proyecto educativo de la modernidad ha sido la de pensar la educación y los centros educativos como prácticas disciplinarias y como instituciones totales, respectivamente. Y ni la naturaleza disciplinaria de la educación ni la naturaleza totalitaria de los centros escolares pueden ser pensadas sin la modalidad presencial. Ello quiere decir que para el control y la producción de ciudadanos, individuos y sujetos el sistema educativo siempre necesitó de la relación presencial entre el profesorado y el estudiantado. Y esto es así porque educar, formar y capacitar fueron tareas encargadas de moldear conciencias pero también tareas encargadas de moldear cuerpos. Lo anterior era posible y necesario en un contexto en el que no sólo las demandas demográficas y los recursos disponibles sino que también los mecanismos metodológicos de entrega de los servicios educativos suponían una lógica presencial o una lógica lancasteriana.

Evidentemente, en la actualidad ni la densidad poblacional ni la disponibilidad de recursos financieros ni la capacidad física situada permiten que la modalidad presencial sea una estrategia óptima para dar cuenta de las necesidades de formación del sistema educativo nacional y de los recursos humanos que necesita el sistema educativo para funcionar. Si a ello le añadimos que, en Honduras, la variante geográfica históricamente ha favorecido la desintegración y el aislamiento de las regiones, estaremos de acuerdo en la necesidad ineludible de complementar la capacitación presencial con la formación virtual.

Pero si los anteriores argumentos no fuesen suficientes, baste con recordar que el Sistema Nacional de Formación Docente (SINAFOD) establece que la capacitación se realizará a través de siete (7) zonas que a su vez reagrupan los departamentos. Si la postmodernidad ha producido nuevas demandas culturales, una de sus criaturas más celebradas, la globalización, ha generado nuevas ofertas técnicas y tecnológicas. La virtualidad se convirtió, así, tanto en una representación de la presencia como en una herramienta que resuelve los problemas generados por la presencialidad o por la escasez de infraestructura, de espacio y de tiempo necesarios para la educación presencial.

## **I. Formación de docentes en servicio y articulación de modalidades de formación.**

La formación de docentes en servicio tiene sus peculiaridades. Si bien la formación exige de la regularidad formal del sistema educativo y de tramos formativos de naturaleza extensiva, con la correspondiente gradación y secuencialidad típica de la escolaridad, las actividades de capacitación o de formación en servicio son de naturaleza puntual e intensiva. La naturaleza intensiva y puntual de la formación en servicio ayuda a resolver problemas formativos pero, a la vez, genera otros.

Normalmente, los tópicos de capacitación son puntuales, pero también responden a necesidades siempre nuevas para las que el sistema de formación de docentes no necesariamente está preparado. Ello le supone o le exige al sistema una capacidad de adaptación y de reciclaje en función de las necesidades de competencias emergentes del profesorado; también supone la

capacidad de detección temprana de necesidades de formación. Sólo en esa medida el sistema de formación de docentes en servicio puede responder a los requerimientos que se le plantean.

Pero la intensidad de la formación en servicio plantea un par de retos adicionales y considerables: uno, no sustraer del aula a los docentes más tiempo del estrictamente indispensable y, por lo tanto, no interrumpir la labor docente; y dos, la necesidad de articular la dotación de nuevas competencias con las necesidades del aula. Estos retos son tanto más acuciantes en un país cuyas regiones geográficas están poco articuladas y cuya tradición centralista no ayuda a la optimización de tiempo y recursos. Por ello la necesidad de articular las modalidades de formación. En parte porque así se aprovechan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y porque así se resuelven el problema del traslado espacial de los docentes para la formación en servicio y el problema de la sustracción prolongada del docente, del espacio del aula. Articulando la modalidad presencial con la modalidad virtual se atiende a las demandas de tiempo; y articulando las modalidades anteriores con la investigación aplicada al aula se resuelve el problema de la coherencia entre la formación en servicio y las necesidades del aula.

Recapitulando lo anterior, podemos identificar tres modalidades de entrega de la formación en servicio del Diplomado:

- a. Modalidad presencial,
- b. Modalidad virtual,
- c. Modalidad de investigación aplicada al aula.

## **II. Descripción de la estrategia pedagógica para el desarrollo del diplomado.**

La estrategia pedagógica para la entrega de la capacitación del Diplomado apunta a asegurar el éxito académico. Para ello la estrategia pedagógica debe asegurar dos aspectos: la funcionalidad de la gradación de la capacitación que va de la dirección departamental al equipo municipal de capacitación; la asistencia y la eficiencia terminal de los módulos de capacitación; y la innovación de las competencias docentes en el aula.

### **II.1 De las modalidades**

**Tabla No. 31. Descripción de las modalidades**

<b>MODALIDADES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>PRESENCIAL</b>	Es la modalidad de entrega en la que los docentes interactuarán directamente con los docentes, es un espacio de encuentro pedagógico que articula competencias conceptuales y procedimentales que, a su vez, representan la relación de coherencia entre teoría y práctica educativa.

<b>VIRTUAL</b>	Es la modalidad de entrega que utiliza y aprovecha las herramientas tecnológicas de las TIC'S, los soportes y ambientes de trabajo de la página web que se deberá crear en función del diplomado, de tal manera que la entrega y la recepción de la capacitación no exigen el desplazamiento del docente del lugar de trabajo al lugar de la capacitación; y, a la vez, permite potenciar la capacidad de conectividad y las herramientas telemáticas para el uso de las bases de datos y la información.
<b>INVESTIGACIÓN APLICADA</b>	La investigación aplicada es la modalidad en la que la capacitación le permite al profesorado articular y darle coherencia a las relaciones entre los tópicos de capacitación y las necesidades de capacitación. Las relaciones teoría-práctica le permiten importar la reflexión teórica al análisis de la realidad áulica; y replantearle a la teoría los problemas cotidianos de la docencia.

Fuente: elaboración propia.

Se trata de una estrategia que visualice al profesorado como el actor principal del proceso de capacitación del Diplomado; y que lo conciba como actor(a) en sus distintas dimensiones: como docente en el aula (modalidad presencial), como tutor de su propio aprendizaje (modalidad virtual) o como investigador(a) de la realidad de su aula y de su centro escolar (modalidad de investigación aplicada). Esquematizando, podemos decir que la estrategia pedagógica aúna las modalidades de entrega con las funciones del actor docentes (véase la siguiente tabla No. 32):

**Tabla No. 32. Modalidades y funciones actorales.**

#	MODALIDADES	FUNCIONES ACTORALES
<b>1</b>	Presencial	Docentes
<b>2</b>	Virtual	Tutor
<b>3</b>	Investigación aplicada	Investigador

Fuente: elaboración propia.

## II.2 De los tramos de formación.

Los tramos de formación insertan la capacitación y las modalidades de entrega en una línea de tiempo. En otras palabras, los tramos de capacitación responden a la necesidad de cronometrar y hacer coincidir en el tiempo la distribución temporal de las modalidades de entrega; en ese sentido su naturaleza es diacrónica. Una mirada esquemática de la línea de tiempo de modalidades y los tramos de formación se refleja en el siguiente diagrama de Gant:

**Tabla No. 33. Línea de tiempo de modalidades y tramos de formación.**

MODALIDADES	SEMANAS							HORAS
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	
Presencial								50
Virtual								50
Presencial								50
Virtual								50
Investigación aplicada								50
<b>TOTAL DE HORAS</b>								<b>250</b>

Fuente: elaboración propia.

## A.2 Estructura curricular del diplomado

### 1. La política para el diseño curricular en el marco del INICE

Por la naturaleza del INICE, las diversas experiencias de formación y los lineamientos para el diseño curricular de la educación básica, se caracterizan por ser un currículo innovador, flexible y fundamentalmente basado en competencias. De hecho, se parte del principio que lo que se enseña debe de alguna manera aplicarse tanto en el mundo del desempeño laboral como en el mundo de la vida en sociedad. Desde esta estrategia curricular, se destacan tres elementos que le dan vida al presente currículo: se trata de las opciones, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas. Estas opciones pueden ser declaradas de la manera que sigue:

- La opción epistemológica que adopta el Diplomado, combina principios epistemológicos que conciben al conocimiento científico de la disciplina como un proceso en permanente construcción. Esta opción permite, a su vez, la revisión y recreación del conocimiento válido como resultados fundados en la provisionalidad, la crítica, la historicidad del conocimiento y de las necesidades humanas.
- Por su lado, en la opción pedagógica se asume la visión constructivista del conocimiento. Esto se manifiesta en una organización flexible de los contenidos cuya característica es la adopción de un sistema modular. Por ello, el Diplomado se estructura en tramos formativos complementarios que permiten la coherencia vertical y horizontal del currículo. Se trata de ver el conocimiento como un proceso que se complementa mediante espacios curriculares complementarios. La opción pedagógica también incorpora el aprendizaje de competencias propias de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Por último, en la opción psicológica, se aplican principios que permiten obtener aprendizajes significativos. Se establecen principios de aprendizajes que permiten recuperar los saberes personales y profesionales de los alumnos(as).

### 1.2. Ejes del Diseño Curricular del Diplomado.

El Plan de Estudio del Diplomado tiene los siguientes ejes curriculares:

- La relación teoría-práctica.



- El eje de investigación aplicada al campo profesional.

### **1.3. Especificaciones curriculares sobre la enseñanza en el marco del diplomado.**

El considerar los problemas básicos del campo laboral docente y directivo en la Educación Básica, permite combinar tanto la teoría como la práctica. Esta forma de enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje, conduce a la integración, superando la separación, ya que toda área del saber es un conjunto coherente de conocimientos interrelacionados y de procedimientos, con los cuales se construyen nuevos conocimientos. Es necesario encarar lo teórico-práctico como forma de generación de conocimiento, considerando dicha práctica como praxis y no como aplicación. Así, las actividades de enseñanza deben ser seleccionadas en función de los problemas básicos que presenta el campo educativo tomando como eje la naturaleza del Diplomado en Equidad de género y resolución de conflictos.

La ejecución de procesos y procedimientos que garanticen un nivel de elaboración de conocimientos, requiere del alumno(a) un cierto tiempo de acción, ese tiempo debe ser planificado partiendo del nivel de desarrollo del estudiante, el inicio de un nuevo aprendizaje se realiza a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que el alumno(a) ha construido en el transcurso de sus experiencias previas. Esta información le sirve como punto de partida e instrumento de interpretación de los nuevos conocimientos.

### **1.4. La dimensión práctica en la formación que se propone en el Diplomado.**

Uno de los ejes del Diseño Curricular Nacional Básico es la integración teoría-práctica. Por ello, partimos de la concepción de formación integral, identificando por lo menos la existencia de dos elementos principales:

- ✓ La integración superadora de la visión parcial de cada una de las disciplinas científicas y didácticas.
- ✓ El desarrollo de capacidad de juicio y acción a partir del conocimiento profundo de los problemas educativos y de la formación técnico profesional, tanto la disponible como la concebible.

Estos dos elementos están asociados a la capacidad de enfrentar y resolver problemas con responsabilidad social según las competencias profesionales. Se trata de construir el conocimiento a partir de la realidad observada. Los problemas y los fenómenos asociados al campo laboral no son solamente oportunidades de aplicación de conceptos teóricos, sino la fuente principal de conocimientos para la formación profesional. No se trata de construir el conocimiento e integrarlo después, sino de construirlo integradamente.

### **1.5. La dimensión de evaluación en la formación que proporciona el diplomado.**

Es necesario incorporar la evaluación educativa al desarrollo curricular y colocarlo al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje en toda su amplitud,

es decir, integrada en el quehacer diario del aula, de modo que oriente y reajuste permanentemente tanto el aprendizaje de los alumnos como los proyectos curriculares. Es importante considerar la evaluación como parte del proceso educativo, para no entenderla de manera restringida y única, como sinónimo de examen parcial o final puntuales. La evaluación adquiere todo su valor en la posibilidad de retroalimentación que proporciona. Así, se evalúa en función de los siguientes principios pedagógicos:

- ✓ Mejorar de manera permanente el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Generar espacios para la creación de conocimiento y el trabajo independiente de cada estudiante.
- ✓ Generar espacios para el diseño de proyectos de mejoramiento académico de cada institución donde laboran los beneficiarios(as).

Con este enfoque formativo, cualitativo y personalizado, es posible hablar adecuadamente de evaluación educativa permanente y continua, pues contribuye decisivamente al logro de metas propuestas.

## 1.6. Estructura Curricular del Diplomado.

La Estructura Curricular del diplomado se define como una matriz abierta que permite organizar, articular y dosificar con criterios claros, los contenidos que se van a enseñar en una carrera específica. En la tabla No.34 se definen los Espacios Curriculares en los cuales los contenidos educativos serán organizados, distribuidos y temporalizados.

**Tabla No.34. Estructura Curricular del Plan de Estudios del Diplomado.**

Nombre del Módulo	Descripción de cada uno de los Módulos	Intensidad en Horas Académicas
Módulo 1: La construcción social del género.	En este Módulo, se abordarán los principales fundamentos teóricos de la categoría género, en donde se hará un recorrido epistemológico en función del estudio de dicha categoría como <i>constructo</i> social. También se abordarán las temáticas propias del análisis de género como las relaciones de poder, las manifestaciones de violencia, el cuerpo, la sexualidad, lo femenino, lo masculino, lo político, etc.	40 horas <ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 horas de trabajo presencial</li> <li>• 20 horas de trabajo independiente.</li> </ul>
Módulo 2: Género y Educación. Hacia una propuesta de incorporar la perspectiva de género en los centros educativos.	Este Módulo aborda diversas estrategias para la incorporación de la perspectiva de género en la Educación Básica. Se trata de plantear estrategias tanto genéricas como específicas. El objetivo primordial de este módulo es comprender el papel innegable que juega la equidad de género en el campo educativo.	50 horas <ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 horas de trabajo presencial.</li> <li>• 20 horas de trabajo independiente.</li> </ul>
Módulo 3: La Violencia de género en la escuela. Perspectivas teóricas.	Este Módulo aborda una problemática combinada: la violencia de género en la escuela y la mediación de conflictos. Se trata de un abordaje integral que permitirá recuperar el lugar del	50 horas <ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 horas de trabajo presencial.</li> </ul>

	conflicto y su solución al interior de los centros educativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 horas de trabajo independiente</li> </ul>
Módulo 4: Herramientas para la mediación y resolución de conflictos por razón de género en los centros educativos.	El módulo es de naturaleza práctica. Se trata de la adquisición y aplicación de herramientas concretas para la mediación de conflictos en primero y segundo ciclo de Educación Básica.	60 horas <ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 horas de trabajo presencial</li> <li>• 30 horas de trabajo independiente.</li> </ul>
Trabajo Final	Este espacio se dedica a la aplicación de competencias conceptuales y procedimentales en el campo de la investigación aplicada a la mediación de conflictos. El trabajo comprenderá un producto de investigación que corresponderá con temáticas relacionadas directamente con la categoría género.	En total son 50 horas. Se trabajará de manera coordinada con los otros módulos. Se trabajará a partir del módulo 2.
TOTAL DE HORAS		Presenciales 100 horas Trabajo con soporte virtual 100 horas Investigación Aplicada 50 horas <b>TOTAL 250 HORAS</b>

Fuente: elaboración propia.

Los objetivos que persigue cada módulo son:

➤ *Módulo 1: La construcción social del género.*

Objetivos:

- ✓ Estudiar los principales fundamentos teóricos de la categoría género.
- ✓ Reflexionar sobre los principales logros, problemáticas y desafíos de la equidad de género como campo problemático de conocimiento.
- ✓ Comprender el papel innegable que juega la equidad de género en las sociedades actuales.

➤ *Módulo 2: Género y Educación. Hacia una propuesta de incorporar la perspectiva de género en los centros educativos.*

Objetivos:

- ✓ Analizar la categoría género desde los procesos de socialización y más específicamente desde la educación hondureña.
- ✓ Estudiar el abordaje de la perspectiva de género en la educación hondureña, en el marco de las políticas educativas de Honduras.
- ✓ Proponer algunos lineamientos a seguir hacia la construcción de una educación con perspectiva de género en Honduras.

➤ *Módulo 3: La Violencia de género en la escuela. Perspectivas teóricas.*

Objetivos:

- ✓ Estudiar algunas perspectivas teóricas sobre la violencia que se manifiesta en las escuelas.

- ✓ Brindar ejercicios y situaciones para la implementación de la mediación educativa en las escuelas u otros contextos.
- ✓ Desarrollar habilidades específicas para la resolución de conflictos.

➤ *Módulo 4: Herramientas para la mediación y resolución de conflictos por razón de género en los centros educativos.*

Objetivos:

- ✓ Aplicar conceptos aprendidos en referencia a la mediación y resolución de conflictos.
- ✓ Brindar recursos y/o herramientas que conducen a la reducción de los conflictos.

Hasta aquí se ha presentado la propuesta inicial de formación para el profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica de Francisco Morazán. Como todo programa, esta propuesta debe ser sujeta a revisiones y ajustes según las necesidades y los formatos del INICE. El diplomado propuesto estará acompañado de un proceso de investigación, cuyos resultados contribuirán al mejoramiento del programa inicial. La intención de la propuesta naciente es brindar una formación integral en género al profesorado que ha sido sujeto de este estudio, y a partir de la formación de formadores, se logrará el efecto multiplicador, se trata entonces, de incidir en el cambio social y con ello, en la transgresión del imaginario dominante. Teniendo muy presente, que en la actualidad, pensar lo imaginario, en la estela de Sánchez Capdequí, impone un ejercicio de ensoñación transgresora y liberadora, así como el intento de recuperar los referentes perdidos, se trata de pretender “un mejor conocimiento de la *capacidad fundar y concebir límites y referentes*” (2006: 72).

## CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

Debo admitir, que el principal reto al que me he enfrentado desde el inicio de esta investigación doctoral, radicó en mantener un equilibrio entre la escasez de tiempo con el que contaba y la seriedad investigativa que caracteriza o debe caracterizar una tesis de tal envergadura. En tal sentido, reconozco que la investigación no abarca todo lo que hubiese deseado, y, estoy convencida, que próximamente este estudio será sujeto a una revisión profunda y políticamente correcta, por parte de expertos en el tema, que enriquecerá el trabajo realizado. Aún así, y en espera de dicha revisión, confieso mi enorme satisfacción por haber culminado el trabajo de la manera más seria posible, y con la entrega, voluntad y perseverancia que me ha exigido e inspirado mi asesor de tesis, el Dr. Celso S. Capdequí. Llegado este punto, me siento aún más comprometida a la tarea de todo sociólogo(a) en descubrir esa concatenación de factores que producen relaciones sociales entre desiguales.

Este estudio ha llenado muchos vacíos conceptuales y conflictos epistemológicos que me afloraban en un inicio. Y tengo la seguridad de que servirá, tal como lo planteé en su momento, como un instrumento de análisis y debate en la toma de decisiones, a nivel de autoridades educativas, sobre la transversalidad del género y sobre la inminente necesidad de reforzar y priorizar el análisis de esta categoría. Nuestra investigación contribuirá –y esto es lo fundamental- al reconocimiento de que existe un claro sesgo de género en las representaciones sociales del profesorado de primer y segundo ciclo de la educación básica de Francisco Morazán (y sospecho que en todo el país), que incide directamente en el reforzamiento del imaginario social hondureño en materia de género, el cual responde –incuestionablemente- a una lógica patriarcal. Sin lugar a dudas, la teoría de género ha aportado nuevas dimensiones de análisis en variados campos y disciplinas, y el campo educativo no es la excepción. El llamado régimen de género, o bien, currículo oculto de género, nos ayuda a comprender cómo la construcción social de las identidades femeninas y masculinas tienen su origen en la cultura, pero también en las instituciones educativas.

La escuela -como mediadora en dicha construcción social- se convierte en un agente de socialización, sino el más importante, privilegiado. La problemática del género se debe pensar desde la educación, y a su vez, pensar la educación desde el género. Se trata de pensar el género desde esas prácticas escolares diarias y desde los contenidos educativos, y, al mismo tiempo, que éstos sean pensados desde la perspectiva de género. Incorporar la perspectiva de género, implica tomar como elementos constitutivos de la misma, aquellos aspectos esenciales que intervienen en la construcción social del género en los centros educativos. Tales como, el lenguaje, la familia, el currículo, los espacios de socialización extra-áulicos, el profesorado, entre otros. En tal sentido, hablar de una educación con perspectiva de género (en teoría y praxis), requiere incuestionablemente, el análisis de cada uno de esos aspectos, y de su interrelación dialéctica en el contexto escolar. Pero, si bien las escuelas son contextos sociales de gran relevancia en la construcción y refuerzo del androcentrismo, también pueden re-pensarse e incidir poderosamente en el desgaste de modelos masculinos y femeninos que violentan las relaciones

interpersonales y el desarrollo pleno de la personalidad de los niños y las niñas. El contexto escolar es el agente de socialización que tiene mayores probabilidades de convertirse en punto de encuentro y discernimiento para promover relaciones interpersonales y sociales basadas en la equidad de género. Sin embargo, aunque la desigualdad de género es una realidad que cada vez más está problematizada universalmente, nos percatamos que en el contexto hondureño, contexto en el que se enmarca este estudio, la escasez de investigaciones en materia de género es muy visible. Y los avances que se han logrado respecto a las reivindicaciones de las mujeres en el ámbito educativo, e incluso, en el ámbito social, político, cultural y económico, se manifiestan muy tímidamente.

Esta realidad demanda una intervención urgente educativa (conciencia y formación en género) que impulse la transformación de las normas, pautas y patrones culturales de género y trascienda así, las imposiciones sociales impuestas. Es por ello, que pretendo con esta tesis de investigación poner la sociología como saber teórico al servicio público. Procuro situar al profesorado de primer y segundo ciclo de Francisco Morazán en el centro de la escena como actores sociales, que si bien son reproductores de los sesgos de género<sup>134</sup>, también pueden ser los agentes de cambio que logren democratizar las relaciones de género y converger en actitudes y comportamientos más políticamente correctos en su ejercicio profesional.

Como colofón, seguiré confiando plenamente en que en un futuro tal vez no muy inmediato (como todo cambio social) la escuela y el profesorado conjuntamente, re-socialicen su práctica social en función del desarrollo de una auténtica práctica educativa que sea opositora al sistema patriarcal y respete los derechos humanos de la ciudadanía. Se trata de repensar el comportamiento colectivo desde el ámbito educativo, y, así, lograr una educación que construya identidades subversivas. Me aferro a ello.

---

<sup>134</sup> Los resultados de la investigación (capítulo empírico) han demostrado que la representación social de género en el profesorado estudiado es tradicional, machista y androcéntrica; pues el imaginario social de los mismos refleja el predominio de roles, estereotipos y creencias tradicionales. De esta forma, le adjudican un papel de subordinación a las mujeres (alteridad) y un papel activo a los hombres.



## CAPÍTULO IX. BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Abric, J., (2001). *Prácticas sociales y representaciones*, Ediciones Coyoacán, México.
- ✓ Acker, S., (1994). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid.
- ✓ Aguilera, A., (1995). *Hombre y cultura*, Editorial Trotta, Madrid, España.
- ✓ Alcoff, L., (1988). *Feminismo cultural versus pos-estructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feminista*. Ed. Feminaria. España.
- ✓ Alleau, R., (1982). *La ciencia de los símbolos*, Payot, París.
- ✓ Alméras, D., (2002). *Lecturas en torno al concepto de imaginario: apuntes teóricos sobre el aporte de la memoria a la construcción social* (en línea). (Consulta: 17 de octubre de 2010), disponible en [www.uchile.cl](http://www.uchile.cl)
- ✓ Alonso, L., (1998). *La mirada cualitativa en sociología*, 1ra edición, Omagraf, S.L, Madrid, España.
- ✓ Álvarez, S., (2001). *Diferencia y teoría feminista*, En De las Heras, S., (2009). Una aproximación a las teorías feministas, Revista de Filosofía, Derecho y Política, No. 9, Universitat.
- ✓ Amorós, Celia; De Miguel, Ana (Eds), (2005a). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*, Vol. 2. Del feminismo liberal a la posmodernidad, Minerva Ediciones, Madrid, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2005b). *De la ilustración a la globalización*, Vol. 3. De los debates sobre el género al multiculturalismo, Minerva Ediciones, Madrid, España.
- ✓ Ansart, P., (1983). *Ideologías, conflictos y poder*, México, Premiá.
- ✓ Apple, M., (1984). *Enseñanza y trabajo femenino: Un análisis histórico e ideológico comparado*, en Revista de Educación Nº 283, Mayo - Agosto 1987, Madrid.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1989). *Maestros y textos*, Paidós MEC, Barcelona.
- ✓ Araya, S., (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*, Cuaderno de Ciencias Sociales 127, FLACSO/ASDI, Costa Rica.
- ✓ Arenas, G., (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*, Colección crítica y fundamentos, Editorial GRAO, de IRIF, S.L., Barcelona.
- ✓ Ariés, P., (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus.
- ✓ Arnot, M., (1994). *Hegemonía masculina, clase social y educación de las mujeres*, New York: Routledge.
- ✓ Askew, S.; Ross, C., (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*, Barcelona. Paidós.
- ✓ Astelarra, J., (2004). *Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina*, Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL, serie 57, Chile.
- ✓ Bachelard, G., (1943). *L'Air et les songes*, P.U.F., París.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1957). *Poétique de l'espace*, P.U.F., París. En Durand, Gilbert, (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Taurus ediciones, S.A., Madrid, España.
- ✓ Badinter, E., (1993). *XY, la identidad masculina*, Grupo Editorial Norma: Colombia.
- ✓ Balaguer, M., (2005). *Mujer y Constitución. La construcción jurídica del género*, Cátedra col. Feminismos 86. 1ra edición.
- ✓ Ballarín, Pilar, (2004). *Género y políticas educativas*, Revista de Educación, 6, p.35-42, Universidad de Huelva, España.
- ✓ Banchs, M., (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales* (en línea). (Consulta: 17 de noviembre de 2011), disponible en [www.swp.uni-linz.ac.at](http://www.swp.uni-linz.ac.at)
- ✓ Barberá, E., (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel Psicología, España.

- ✓ Baró, I., (1989). *Sistema, grupo y poder*, psicología social desde Centroamérica, UCA editores, San Salvador.
- ✓ Baudrillard, J., (1974). *La sociedad de consumo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*, Monte Ávila Editores, Caracas, Venezuela.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1990). Videósfera y Sujeto Fractal, En Madrid, A., s/d, *Offsidegym: La industria de lo bello* (en línea). (Consulta: 28 marzo 2010), disponible en [www.carolinabellel.cl](http://www.carolinabellel.cl)
- ✓ Beck-Gernsheim, E.; Butler, J.; Puigvert, L., (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*, Colección Apertura, El Roure Editorial, S.A., Barcelona, España.
- ✓ Behrens, T.; Vernon, P., (1978). *Personality Correlates of Over-Achievement and Under-Achievement*, En British Journal of Educational Psychology, 48, pp. 290-297.
- ✓ Bell, D.; Binnie, J.; Cream, J.; Valentine, G., (1994). *All hyped up and no place to go*, Gender, Place and Culture, 1, 31-48.
- ✓ Bellah, R., (1964), *Religious Evolution*, American Sociological Review, vol. 29, pp. 358-374.
- ✓ Beltrán, E.; Maquieira, V. (eds.), (2005). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Alianza Editorial, Madrid.
- ✓ Beltrán, M., (1991). *La realidad social*, Tecnos, Madrid.
- ✓ Bem, S., (1981). *The BSRI and gender schema theory: a reply to Spence and Helmreich*. Psychological Review, 88, 369 – 371.
- ✓ Berger, P.; Luckmann, T., (1995). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- ✓ Beriain, J., (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*, Anthropos, Editorial del Hombre, Barcelona, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2000). *El ser oculto de la cultura femenina en la obra de Georg Simmel*, En Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Reis, 2000, Monográfico: Georg Simmel en el centenario de Filosofía del dinero, CIS, Madrid.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2003). *El imaginario social moderno: politeísmo y modernidades múltiples*, Universidad Pública de Navarra.
- ✓ Bernstein, B., (1974). *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language, London: R.K.P.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- ✓ Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonnat, J.; Trognon, A., (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.
- ✓ Boix, M., (2009). *La Educación de las niñas, una lucha histórica*, Biblioteca Digital Educación en Valores y Educación para el Desarrollo, Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo, FETE/ISCOD, España.
- ✓ Bonal, X., (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Biblioteca de Aula, Graò, Barcelona.
- ✓ Bonilla, A., (1998). Los roles de género. En García, P., 2005, *Identidad de género: modelos explicativos*, Escritos de Psicología, Departamento de Psicología (Psicología Social), Universidad de Huelva, España.
- ✓ Bouilloud, J., (1997). Sociologie et société. Épistémologie de la réception, En Alonso, L., 1998, *La mirada cualitativa en sociología*, 1ra edición, Omagraf, S.L, Madrid, España.
- ✓ Bourdieu, P., (1991a). Language and Symbolic Power. En Butler, J., (2004), *Lenguaje, poder e identidad*, Editorial Síntesis S.A, Madrid, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1991b). *La distinción*, Madrid, Taurus.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2000). *La dominación masculina*, 2da. ed. Barcelona: Anagrama.
- ✓ Brannon, R., (1976). *The male sex Role: Our Culture's Blueprint of Manhood, and What it's Done for us Lately*, p. 1-45.

- ✓ Brohm, J., (1975). *Corps et politique*, París: Delarge, Coll. Corps et Culture.
- ✓ Bryman, A., (1988). *Quantity and Quality in Social Research*, London, Routledge
- ✓ Butler, J., (1982). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En Lamas, M., (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Miguel Angel Porrúa y UNAM, México, pps. 303-326.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1990). *Gender Trouble*, Londres, Routledge.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2001). *El género en disputa*, Paidòs, México.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2004). *Lenguaje, poder e identidad*, Editorial Síntesis S.A, Madrid, España.
- ✓ Calero, M., (1999). *Sexismo Lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*, Nancea, S.A. De Ediciones, Madrid.
- ✓ Cantera, L., (2004). *Más allá del género. Nuevos enfoques de "nuevas" dimensiones y direcciones de la violencia en la pareja*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- ✓ Capdequí C., (1996). *Imaginario cultural y creatividad psicosocial*, Tesis Doctoral, UPNA, Pamplona, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2006). *Flujos, elementos y formas sociales: la modernidad líquida a debate*, Política y Sociedad, Vol. 43 Núm. 2: 63-84.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2010). *En los límites de la con-fusión*. Miedos, riesgos y urgencias de la sociedad de la información, Catarata, Madrid, España.
- ✓ Carla, A., (2004). *Cuerpos femeninos en Guatemala a fines del siglo XIX: normalización y trasgresión*, VII Congreso Centroamericano de Historia, 19-23 de Julio.
- ✓ Carretero, Á., (2003). *Una aproximación a la sociología de lo imaginario de Michel Maffesoli*, Sociológica, año 18, numero 53, pp. 101-119.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2006). *La persistencia del mito y de lo imaginario en la cultura contemporánea*, Política y Sociedad, Vol. 43 Núm. 2: 107-126.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2010). *Para una tipología de las "representaciones sociales". Una lectura de sus implicaciones epistemológicas*, EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. No 20, julio-diciembre, pp. 87-108.
- ✓ Carvallo, P., (2006). *Género, Posmodernismo y Relaciones Internacionales. La identidad femenina en el discurso de las organizaciones internacionales* (en línea), CONfines. (Consulta: 9 de marzo de 2011), disponible en <http://confines.mty.itesm.mx/articulos3/carvallo.pdf>
- ✓ Cassirer, E., (1992). *Antropología filosófica*, Colección popular, Fondo de Cultura Económica, México.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2003). *Filosofía de las formas simbólicas II, (el pensamiento mítico)*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ✓ Castells, M.; Subirats, M., (2007). *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?*, Alianza Editorial, Madrid.
- ✓ Castoriadis, C., (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol.1 Marxismo y teoría revolucionaria, Tusquets Editores, Barcelona, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1995). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*, Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- ✓ CEDAW, (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (en línea). (Consulta: 14 de enero de 2010), disponible en <http://cedoc.inmujeres.gob.mx>
- ✓ CEPAL, (1994). *Las mujeres en América Latina y el Caribe en los años noventa: elementos de diagnostico y propuestas*, Mar del Plata.
- ✓ Checa, S., (comp), (2003). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*, Paidòs, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ Colás, M.; Buendía, L., (1998). *Investigación educativa*, 3ra edición, Sevilla: Ediciones ALFAR, S.A.
- ✓ Colombo, E., (1989). *El Imaginario Social*, Nordan-Comunidad, Montevideo

- ✓ Comisión Europea, (2005). Las cifras clave de la educación en Europa 2005, En Venegas, M., 2010, *La igualdad de género en la escuela*, en Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, ASE, Vol. 3, No., 3, p.388-402, Universidad de Granada, Andalucía.
- ✓ Connell, R., (1987). Género y poder: la sociedad, la persona y la política sexual, En Arenas, G., (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*, Colección crítica y fundamentos, Editorial GRAO, de IRIF, S.L., Barcelona.
- ✓ Connell, R., (1995). *The Social Organization of Masculinity*, University of California Press, Berkeley, Blackwell Publishers.
- ✓ Consejo de Europa, (2007). Recomendación del Comité de Ministros a los estados miembros sobre la transversalidad de género en educación, En Eurydice, 2010, *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa* (en línea). (Consulta: 9 de febrero de 2012), disponible en <http://eacea.ec.europa.eu>
- ✓ Consejo Nacional de Educación SE-UNAH, (1997). La educación básica en el sistema educativo hondureño, Tegucigalpa, Honduras.
- ✓ Constitución de la República de Honduras, (1982). (en línea). (Consulta: 12 de noviembre de 2011, disponible en <http://www.cohep.com>
- ✓ Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma DOF 15-10-2012 (en línea). (Consulta: 30 mayo de 2012), disponible en [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf)
- ✓ Cooley, C., (1909). *Social Organization: a Study of the Larger Mind*, New York: Charles Scribner's Sons.
- ✓ Corbetta, P., (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*, McGRAW-HILL/Interamericana de España, S.A.U., Madrid, España.
- ✓ De Beauvoir, S., (1999). *El segundo sexo*, Editorial Sudamericana S. A., Buenos Aires, Argentina
- ✓ \_\_\_\_\_(2000). *El segundo sexo*, Ediciones Cátedra, cuarta edición, V. 1, Universitat de València, España.
- ✓ De la Barre, P., (1673). *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés* (en línea). (Consulta: 15 diciembre de 2006), disponible en <http://blog.le-miklos.eu/Poullain-EgaliteDesDeuxSexes.pdf>
- ✓ De las Heras, S., (2009). *Una aproximación a las teorías feministas*, Revista de Filosofía, Derecho y Política, No. 9, Universitas (en línea). (Consulta: 23 de enero de 2011), disponible en <http://universitas.idhbc.es/n09/09-05.pdf>
- ✓ De Lauretis, T., (1987). *Technologies of gender*, Indiana University Press, USA.
- ✓ Declaración de los Objetivos del Milenio (2000), (en línea). (Consulta: 27 de agosto de 2011), disponible en [hdr.undp.org](http://hdr.undp.org)
- ✓ Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J.; Sans, A., (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Dykinson.
- ✓ Del Valle, Teresa, (2000). *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Ed. Ariel, Barcelona.
- ✓ Delors, J., (1996). *Los cuatro pilares de la educación*, Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp.91-103.
- ✓ Denzin, N., (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2da. Ed.), Nueva York: McGraw-Hill.
- ✓ Derrida, J., (1967). *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos.
- ✓ Díaz, D., (2010). *La Unidocencia: Desafíos y retos con la aplicación del Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) en la formación permanente en el marco del Sistema Nacional de Formación Docente (SINAFOD)*, Revista Centroamericana de Educación PATRIAGRANDE, Vol 1, No.1 (en línea). (Consulta: 18 de noviembre de 2011), disponible en [www.ceducar.info/OJS](http://www.ceducar.info/OJS)
- ✓ Díaz, E., (1995). *La Filosofía de Michel Foucault*, Biblos, Buenos Aires, Argentina.



- ✓ Douglas, M., (1988). *Símbolos naturales: exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1991). *Pureza y peligro: análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- ✓ Duggan, L., (1992). *Makin it Perflectly Queer*, *Socialist Review*, 22, N. 1, p.11-31.
- ✓ Durand, G., (1968). *La Imaginación Simbólica*, segunda edición, Amorrortu Editores, Buenos Aires. En Capdequí, C., (1996), *Imaginario cultural y creatividad psicosocial*, Tesis Doctoral, UPNA, Pamplona, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Taurus ediciones, Madrid.
- ✓ Durkheim, E., (1973). *De la división del trabajo social*, Buenos Aires, Schapire.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1990). *Educación y sociología*, Tercera edición, ediciones península, Barcelona.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*, Alianza Editorial, Madrid, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1997). *Las reglas del método sociológico*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ✓ Dworkin, A., (1974). *Woman-Hating*, Nueva York, Dutton.
- ✓ Echeverría, A., (2004). *Representaciones sociales de las drogas de jóvenes urbano populares en proceso de rehabilitación en comunidad terapéutica*, Memoria de grado, Universidad de Chile, Chile.
- ✓ Edwards, V.; Micheli, B.; Cid, S., (1993). *Informe final: prácticas educativas y discriminación de género en la enseñanza media*. Santiago de Chile: PIIE.
- ✓ Elejabarrieta, F., (1991). *Las representaciones sociales del libro: Psicología Social Sociocognitiva*, de Echevarria Echabe, 1991. Editorial: Deccee de Brouwer S.A. Bilbao, España.
- ✓ Elías, N., (1988). *El proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- ✓ Espinar, E., (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento. Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex - pareja sentimental*, Tesis Doctoral, Universidad de Alicante.
- ✓ Eurydice (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural), (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*, (en línea). (Consulta: 9 de febrero de 2012), disponible en <http://eacea.ec.europa.eu>
- ✓ Farr, R., (2003). *De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta*, En Gedisa, 2003, *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, p.153-175.
- ✓ Featherstone, M., (1991). *The Body in a Consumer Society*, En Martínez, A., 2004, *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*, Universidad de A. Coruña.
- ✓ Fernández, F., (2003). *Sociología de la educación*, Pearson Prentice Hall, Madrid.
- ✓ Filmus, D., (2002). *Una escuela para la esperanza*, Editorial SRL, Buenos Aires.
- ✓ Flandrin, J., (1984). *La moral sexual en occidente*. Barcelona: Granica. En Martínez, A., (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*, Universidad de A. Coruña, (en línea). (Consulta: 15 de febrero de 2011), disponible en [www.raco.cat/index.php/papers/article](http://www.raco.cat/index.php/papers/article)
- ✓ FONAC, (2000). *Propuesta de la sociedad hondureña para la transformación de la educación*, RDS (en línea). (Consulta: 23 de agosto de 2011), disponible en [www.rds.org.hn](http://www.rds.org.hn)
- ✓ Foucault, M., (1987). *Historia de la sexualidad*, La voluntad del saber, Decimocuarta edición, Vol.1, Siglo veintiuno de España editores, España.
- ✓ Fournier, M., (2005). *Combats et débats*, en *Sciences Humaines*, Spécial nº 4: "Femmes", Novembre – Décembre.
- ✓ Gadamer, H., (1977). *Verdad y Método*, Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Sígueme, Salamanca.

- ✓ Galtung, J., (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, Madrid, Tecnos.
- ✓ García, Á., (1994). *¿Es sexista la lengua española?*, Paidós, Barcelona, España.
- ✓ García, P., (2005). *Identidad de género: modelos explicativos*, Escritos de Psicología, Departamento de Psicología (Psicología Social), Universidad de Huelva, España.
- ✓ Geddes, P., (1980). *Ciudades en evolución*, Ediciones Infinito. buenos Aires. Primera edición Inglesa: 1915.
- ✓ Gehlen, A., (1988). *El hombre*, Salamanca, Sígueme
- ✓ Giddens, A., (1984). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, segunda edición, Amorrortu Editores España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Ediciones Península, Barcelona, España.
- ✓ Gil, R., (2001). *La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales. Una propuesta de formación del profesorado*, Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- ✓ Gilbert, J., (1997). *Introducción a la sociología*, Colección Sin Norte, LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- ✓ Gimeno, J.; Pérez, Á., (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*, quinta edición, Ediciones Morata, Madrid.
- ✓ Girard R., (1982). *El misterio de nuestro mundo. Claves para una interpretación antropológica*, Salamanca.
- ✓ Giroux, H., (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Paidós, Barcelona.
- ✓ Goffman, E., (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Londres, Penguin Books.
- ✓ Goldberg, S., (1976). *La inevitabilidad del patriarcado*, Alianza Editorial: Madrid.
- ✓ Golombok, S.; Fivush, R., (1994). *Gender development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Greer, G., (2000). *La mujer completa*, Kairòs, Barcelona, España.
- ✓ Grinnell, R., (1997). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*, quinta edición, Itasca, Illinois: E.E. PeacockPublishers.
- ✓ Grosz, E., (1994). *Inscriptions and body maps: Representations and the corporeal*. En McDowell, L., (2000), *Género, identidad y lugar*, Ediciones Cátedra, Universitat de València, España.
- ✓ Habermas, J., (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa*, cuarta edición, Tauros, España.
- ✓ Harding, S., (1993). *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata.
- ✓ Hardy, E.; Jiménez, A., (2001). *Masculinidad y género*, Universidad Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. V Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Medicina. Isla de Margarita, Venezuela, En Revista Cubana Salud Pública, No. 2, 77-78.
- ✓ Hare-Mustin, R.; Marecek, J., (1994). Los sexos y el significado de la diferencia: postmodernidad y psicología. En García, P., (2005). *Identidad de género: modelos explicativos*, Escritos de Psicología, Departamento de Psicología (Psicología Social), Universidad de Huelva, España.
- ✓ Hartmann, H., (1980). *Un matrimonio mal avenida: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo*, Revista Zona Abierta, No.24, p. 85-113 (en línea). (Consulta: 08 de noviembre de 2011), disponible en <http://oldweb.fcampalans.cat>
- ✓ Hawes, G., (2002). *Investigación educativa*, Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras.



- ✓ Hayden, D., (1981). *The Grand Domestic Revolution: A History of Feminist Designs for American Homes, Neighbourhood and Cities*, Massachusetts, The MIT Press.
- ✓ Heilborn, M., (1997). *Gênero, sexualidade e saúde*, NEPO/Unicamp (Mimeo).
- ✓ Henrietta, M., (1988). *Feminism and Anthropology*, Cambridge University Press, en McDowell, 2000
- ✓ Husserl, E., (1901). *Logische Untersuchungen. Zweite Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. En Schütz, A.; Luckmann, T., (2001), *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ Huston, A., (1983). *Sex Typing and Socialization*, Handbook of child psychology Vol. 4 Socialization, personality, and social development New York.
- ✓ Ibáñez, T., (1988). *Ideología de la vida cotidiana*, Sendai, Barcelona.
- ✓ Ichheiser, G., (1949). *Misunderstandings in human relations*. A study in false social perception. Chicago: The University of Chicago Press (edited in The American Journal of Sociology, vol. 55).
- ✓ INAM (Instituto nacional de la mujer), (2009). *II Plan de igualdad y equidad de género de Honduras 2008-2015*, (en línea). (Consulta: 23 de febrero de 2012), disponible en <http://www.undp.un.hn>
- ✓ INAMU (Instituto Nacional de las Mujeres), (2005). *Seminario internacional. Políticas públicas de género. Hacia un Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades. Transferencia de Experiencias*, Montevideo, Uruguay.
- ✓ James, W., (1890). *Principles of psychology*, New York, Henry, 2 vols, En Schütz, A.; Luckmann, T., (2001), *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ Jensen, K., (1993). *Erudición humanística como ciencia cualitativa: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas*, España.
- ✓ Joas, H., (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*, CIS, Madrid.
- ✓ Jodelet, D., (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, Paidós, Barcelona.
- ✓ Jung, C., (1921). *Typeespsychol.* En Durand, Gilbert, (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Taurus ediciones, S.A., Madrid, España.
- ✓ Kaminsky, G., (1981). *Socialización*, Editorial Trillas, México.
- ✓ Kant, I., (1790). *Crítica del juicio*. En Cassirer, E., (1992), *Antropología filosófica*, Colección popular, Fondo de Cultura Económica, México.
- ✓ Kaufman, M., (1989). *Hombres: placer, poder y cambio*, Santo Domingo, CIDAF.
- ✓ Kelly, J., (1990). *¿Tuvieron las mujeres renacimiento?*. En Martín, A., (2008). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*, Ediciones Cátedra, Madrid, España.
- ✓ Kennedy, M., (2010). *Situación de la equidad de género en Honduras* (en línea). (Consulta: 7 de febrero de 2012), disponible en <http://www.undp.un.hn>
- ✓ Kerlinger, F., (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en Ciencias Sociales*, 4ta edición, México, MacGraw-Hill.
- ✓ Kessler, S.; Ashenden, D.; Connell, B.; Dowsett, G.; (1985). *Gender relations in secondary schooling*, *Sociology of Education*, 58, no. 1, pp. 34-48.
- ✓ Kimmel, M., (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina* (en línea). (Consulta: 30 de abril de 2011), disponible en [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)
- ✓ King, G.; Keohane, R.; Verba, S., (2000). *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*, Madrid, Alianza.
- ✓ Kohlberg, L., (1966). *Cognitive-Developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes*, in *The Development of Sex Differences*, edited by E.E. Maccoby, Stanford, CA: Stanford University Press.
- ✓ Lagarde, M., (1997). *Identidad de género y derechos humanos*, Estudios básicos de derechos humanos IV (en línea). (Consulta: 22 agosto de 2011), disponible en <http://feministas/Lagarde.pdf>. s.f.

- ✓ Lamas, M., (1994). *Acerca del concepto género*, ponencia presentada al XII Congreso de la Unión Internacional de Antropología, México.
- ✓ Lamo, E.; González, J.; Torres, C., (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*, Alianza Universidad Textos, Madrid, España.
- ✓ Lanceros, P., (1994). *La modernidad cansada*, Libertarias, Madrid, España.
- ✓ Laqueur, T., (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Cátedra, col. Feminismos.
- ✓ Lara, G., (1996). *Del Bilingüismo a la Interculturalidad. Una Propuesta para Honduras*. Pueblos Indígenas y Educación Nos. 37 y 38 pp. 17-68.
- ✓ Le Moigne, J., (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ✓ Lévi-Strauss, C., (1973). *Las estructuras elementales del parentesco*, Barcelona, Paidós, 1949.
- ✓ Lipovetsky, G., (1997). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- ✓ Llobera, J., (1999). *La identidad de la Antropología*, Barcelona, Anagrama.
- ✓ López, Félix, (1988a). *Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género*, Universidad de Salamanca, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1988b). *Identidad sexual y de género en la vida adulta y vejez*, Universidad de Salamanca, España.
- ✓ Losano, M., (1997). *Análisis del discurso*, Cátedra, Madrid.
- ✓ Loudet-Verdier, J.; Mosconi, N., (1996). *Las interacciones de docentes y alumnos en las clases de matemáticas*, Madrid.
- ✓ Lukes, S., (1984). *Émile Durkheim. Su vida y su obra*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, España.
- ✓ Luna, Á. (coord.), (2009). *Género, sociedad y cultura. Análisis multidisciplinario de las dinámicas socioeconómicas, históricas, culturales y psicológicas de las mujeres en la Sierra Sur Oaxaqueña*, Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso, Universidad de Málaga, España.
- ✓ MacDonald, M., (1980). *Schooling in thereproduction of class and genderrelations*. En Acker, S., (1994). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, NARCEA, S.A. Madrid.
- ✓ Madrid, A., s/d, *Offsidegym: La industria de lo bello* (en línea). (Consulta: 28 marzo 2010), disponible en [www.carolinabellei.cl/textos/offsidemadrid.pdf](http://www.carolinabellei.cl/textos/offsidemadrid.pdf)
- ✓ Maffesoli, M., (1977). *Lógica de la dominación*, Península, Barcelona.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2004). *El tiempo de las tribus*, siglo XXI editores, México. D.F:
- ✓ Mannheim, K., (1929). *Ideologie und Utopie*, obra traducida por Echavarría, Salvador, Ideología y utopía, Fondo de Cultura Económica, México.
- ✓ Maqueira, V., (2001). *Género, diferencia e igualdad*. En Maqueira, V.: Beltrán, E., (s/d), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Madrid, Alianza.
- ✓ Mardones, J., (2000). *El retorno del mito*, Síntesis, Madrid.
- ✓ Markides, K.; Mindel, C., (1987). *Aging and ethnicity*, Thousand Oaks: Sage.
- ✓ Markus, H.; Crane, M.; Berstein, S.; Siladi, M., (1982). *Self-schemas and gender*, Journal of Personality and Social Psychology, 42, 38-50.
- ✓ Marqués, J.; Osborne, R., (1992). *Sexualidad y sexismo*, Fundaciòn Universidad Empresa, Madrid.
- ✓ Martín, A., (2008). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*, Ediciones Cátedra, Madrid, España.
- ✓ Martin, C.; Halverson, C., (1983). *Gender constancy: A methodological and theoretical analysis*. Sex Roles, V. 9, No. 7, p.775-790 (en línea). (Consulta: 12 de septiembre de 2011), disponible en <http://www.springerlink.com/content/x8460l4747286453/>
- ✓ Martin, K.; Voorthies, B., (1978). *La mujer: un enfoque antropológico*, Editorial Anagrama, Barcelona.

- ✓ Martínez, A., (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*, Universidad de A. Coruña (en línea). (Consulta: 15 de febrero de 2011), disponible en [www.raco.cat/index.php/papers/article](http://www.raco.cat/index.php/papers/article)
- ✓ Martínez, M., (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- ✓ Martínez, N., (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia.
- ✓ Mathieu, N., (2000). *Féministes (études) et Anthropologie*, París, Presses Universitaires de Frances.
- ✓ Mauss, M., (1973). *Techniques of the Body*, Economy and Society, vol. 2, nº 1, p. 70-89.
- ✓ McDowell, L., (2000). *Género, identidad y lugar*, Ediciones Cátedra, Universitat de València, España.
- ✓ McNay, L., (1992). *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Cambridge: Polity Press.
- ✓ Mead, G., (1934). *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires.
- ✓ Medina, E., (2008). *La Implementación del DCNB en las Escuelas del Distrito Central: una aplicación de la Teoría de la Conducta Planeada*, Tesis de Maestría, UPNFM, Tegucigalpa, Honduras.
- ✓ Mélich, J., (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*, Paidós, Madrid.
- ✓ Mendoza, B., (1995). *La inestabilidad del concepto de género*. Paraninfo, año 4, No. 8, Tegucigalpa, Honduras.
- ✓ Menjívar, M., (2010). *La masculinidad a debate*, Cuaderno de Ciencias Sociales 154, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica, Costa Rica.
- ✓ Mérida, R. (ed), (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Icaria, Barcelona.
- ✓ Merleau-Ponty, M., (1976). *The Primacy of Perception*. Evanston y Chicago: Northwestern University Press.
- ✓ Money, J., (1955). *Hermaphroditism, Gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings*, IN: Bulletin of the John Hopkins Hospital, 96, 254-258.
- ✓ Monick, E., (1994). *Phallos. Imagen Sagrada de lo Masculino*. Santiago de Chile; Editorial Cuatro Vientos.
- ✓ Montandon, C., (1988). De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en Sociologie. En Vásquez, A.; Martínez, I., (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Paidós, Barcelona.
- ✓ Montecino, S., (1997). *Palabra dicha escritos sobre género, identidades, mestizajes*, «libros electrónicos» Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile.
- ✓ Moore, H., (1991). *Antropología y feminismo*, Ediciones Cátedra, Universitat de València.
- ✓ Moore, R.; Gillette, D., (1993). *La nueva masculinidad. Rey, guerrero, mago y amante*, Paidós: Barcelona.
- ✓ Mora, M., (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici* (en línea). (Consulta: 18 de mayo de 2006), disponible en <http://blues.uab.es/atenea/num2/Mora.pdf>
- ✓ Morel, J., (1996). *La construcción social de lo femenino y lo masculino en los libros de texto de educación cívica de Honduras*, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- ✓ \_\_\_\_\_; Soleno, R., (2002). *Gestión educativa institucional*, Editorial Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras.

- ✓ \_\_\_\_\_; Uribe, A.; Soleno, R., (2002). *La Gestión Curricular en las Instituciones Educativas*, Editorial Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras.
- ✓ Morris, C., (1938). *The foundation of the theory of signs*. En Cassirer, Ernst, (1992). *Antropología filosófica*, Colección popular, Fondo de Cultura Económica, México.
- ✓ Moscovici, S., (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1984). *Psicología Social*, París, PUF.
- ✓ Müller, F., (1864). *Lectures on the Science of Language*, 2 vols.
- ✓ Narotzky, S., (1995). *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*, Madrid, CSIC.
- ✓ Nietzsche, F., (1991). *Sobre verdad y mentira*, Madrid.
- ✓ Noel, M., (1988). *Filosofía de la Imaginación*, Siglo XXI, México.
- ✓ Ortner, S., (1972). Entonces ¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura?, AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, enero-febrero, año/vol. 1, No. 001, Madrid. pp.12-21.
- ✓ Páez, D.; Basabe, N., (1992). *Los jóvenes y el consumo del alcohol*. Representaciones sociales, Madrid: Alianza y Ayuntamiento de Bilbao, España.
- ✓ Parsons, T., (2005), *The social system*, Routledge
- ✓ Percheron, A., (1993). *La socialisation politique*, París: Armand Collin.
- ✓ Piaget, Jean, (1945). La formation du symbole. En Durand, G., (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Taurus ediciones, S.A., Madrid, España.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1966). *The moral judgement of the child*. Nueva York: Free Press.
- ✓ Pisano, M., (2004). *El triunfo de la masculinidad* (en línea). (Consulta: 2 de febrero de 2006), disponible en [www.mpisano.cl](http://www.mpisano.cl), s.f.
- ✓ Plataforma de Acción de Beijing (1995), (en línea). (Consulta: 15 de marzo de 2010), disponible en [www.un.org](http://www.un.org)
- ✓ PNUD, (2004). Índice desarrollo humano 2003, (en línea). (Consulta: el 17 de julio de 2011), disponible en [hdr.undp.org](http://hdr.undp.org)
- ✓ Pradines, M., (1948). *Traité*, II, 2. En Durand, G., (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Taurus ediciones, S.A., Madrid.
- ✓ Preciado, B., (2002). *Manifiesto contrasexual*, Madrid: Ópera Prima.
- ✓ Programa de Acción de El Cairo sobre Población y Desarrollo (1994), (en línea). (Consulta: 20 de noviembre de 2011), disponible en [www.unfpa.org](http://www.unfpa.org)
- ✓ Ramírez, M., (2001). *Valores sexuales, subjetividad y vida cotidiana de las Señoras de la Tierra de Xochimilco*, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Universidad Autónoma del Estado de México (en línea). (Consulta: 08 de marzo de 2011), disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>
- ✓ Ramos, R., 1999, *La sociología de Emile Durkheim. Patología social, tiempo, religión*, Centro de Investigaciones Sociológicas CIS, Madrid.
- ✓ Resnieck, S., (1998). *Reencontrar el placer*, Barcelona, Urano.
- ✓ Ricoeur, P., (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Ensayos de hermenéutica, 3 volúmenes: I. Hermenéutica y psicoanálisis, II. Hermenéutica y estructuralismo, III. Introducción a la simbólica del mal, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ✓ Rigal, L., (1994). *Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular*, CIPES, Buenos Aires.
- ✓ Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.
- ✓ Roszak, T., (1969). *El nacimiento de una contracultura*, Kairos, Barcelona, 1970.
- ✓ Rubin, G., (1984). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad, (en línea). (Consulta: 24 de marzo de 2007), disponible en <http://webs.uvigo.es>



- ✓ \_\_\_\_\_ (1997). *The second wave, a reader in feminist theory*, New York-Londres, Routledge.
- ✓ Salgado R.; Soleno R., (2002). *Reformas educativas en Honduras desde 1990*, Fondo Editorial UPNFM, Tegucigalpa, Honduras.
- ✓ Sámperi, R.; Fernández, C.; Baptista, P., (2003). *Metodología de la investigación*, McGrawhill, tercera edición, México.
- ✓ Sánchez, I., (1997). *Referencia a la educación secundaria*, en Revista Complutense de educación, Boletín de novedades CREDI-OEI, no 7, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- ✓ Sánchez, J., (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- ✓ Sandoval, A., (2009). *El desarrollo educativo costarricense: de la colonia a la reforma educativa*, HUMANITAS, Revista de investigación, volumen 6, número 6.
- ✓ Sansot, P., (1986). *Les formes sensibles de la vie sociale*, Paris, PUF.
- ✓ Sartre, J., (1936). *La imaginación*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1970.
- ✓ Sauvy, A., (1972). Historia del control de los nacimientos, Barcelona: Península, En Martínez, A., (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*, Universidad de A. Coruña (en línea). (Consulta: 15 de febrero de 2011), disponible en [www.raco.cat](http://www.raco.cat)
- ✓ Scheler, M., (1928). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Darmstadt, Reichl.
- ✓ Schütz, A., (1972). *Fenomenología del mundo social*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- ✓ \_\_\_\_\_ (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- ✓ \_\_\_\_\_; Luckmann, T., (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- ✓ Scott, J., (1985). *El género: una categoría útil para el análisis histórico* (en línea). (Consulta: 15 diciembre de 2005), disponible en [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)
- ✓ Searle, J., (1997). *La construcción de la realidad social*, Paidós, España.
- ✓ Secretaría de Educación de Honduras (SE), (2002), Acuerdo No. PE-02: Reglamento de los Centros de Educación Básica, Tegucigalpa, Honduras.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2003), Propuesta de diseño curricular nacional para la Educación Básica, Tegucigalpa, Honduras.
- ✓ \_\_\_\_\_ (2004), Currículo Nacional Básico (en línea). (Consulta: 22 agosto de 2011), disponible en [www.se.gob.hn](http://www.se.gob.hn)
- ✓ \_\_\_\_\_; Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (2001). Sistema Educativo Nacional de Honduras (en línea). (Consulta: 21 noviembre de 2011), disponible en <http://www.oei.es>
- ✓ Serres, M., (1990). *El contrato natural*, Pre-textos. Valencia: Pretextos, 1991. Valencia.
- ✓ Shilling, C., (1993). *The Body and Social Theory*, Londres: Sage.
- ✓ Sinay, Sergio, (2002). *Misterios masculinos que las mujeres no comprenden*, Océano, Argentina.
- ✓ Spence, J.; Helmreich, R.; Stapp, J., (1974). *The personal attributes questionnaire: a measure of sex role stereotypes and masculinity-femininity*. ISAS Catalog of Selected Documents in Psychology.
- ✓ Spivak, G., (1999). A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present. En Amorós, C.; De Miguel, A. (Eds), (2005b), *De la ilustración a la globalización*, Vol. 3. De los debates sobre el género al multiculturalismo, Minerva Ediciones, Madrid, España.
- ✓ Stake, R., (1999). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
- ✓ Stoller, R., (1964). *Sex and gender*, Jason Aronson, New York.
- ✓ Stratigaki, M., (2004). *The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of 'reconciliation of work and family'*. Social Politics, 11(1), pp. 30-56.

- ✓ Strauss L., (1973). *Anthropologie structurale deux*, Pion, Paris.
- ✓ Stryker, S., (1980). Symbolic Interactionism: a social structural version. En García, P., (2005). *Identidad de género: modelos explicativos*, Escritos de Psicología, Departamento de Psicología (Psicología Social), Universidad de Huelva, España.
- ✓ Taylor, C., (2001). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, Colección popular, Fondo de cultura económica, México.
- ✓ Thomas, J., (1998). *Introduction*, en *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, París, Ellipses, pp. 15-21.
- ✓ Thurén, B., (1992). *Del sexo al género. Un desarrollo teórico 1970-1990*, Antropología. Revista de pensamiento antropológico y estudios etnográficos, núm. 2, marzo.
- ✓ Toscano, M., (1999). *Filosofía, cultura y diferencia sexual*, Plaza y Valdés, Ciudad de México.
- ✓ Tseelon, E., (1995). *The Masque of Femininity*, Londres, Sage.
- ✓ Turner, B., (1994). Avances recientes en la teoría del cuerpo, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº 68, p. 11-40.
- ✓ UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos, La satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien 1990, (en línea). (Consulta: 14 de septiembre de 2011), disponible en [www.oei.es](http://www.oei.es)
- ✓ \_\_\_\_\_ (2001). Igualdad de género en la educación básica de América Latina y El Caribe (en línea). (Consulta: 14 de febrero de 2012), disponible en [www.campanaderechoeducacion.org](http://www.campanaderechoeducacion.org)
- ✓ \_\_\_\_\_ (2003). Educación para todos en América. Un objetivo a nuestro alcance (2004), en Informe Regional de Monitoreo de EPT. Santiago de Chile.
- ✓ Uña, O., (2006). *La constitución de la sociología como ciencia*, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, No. 7, pp. 91-116.
- ✓ Úriz, M.; Ballester, A.; Viscarret, J.; Ursúa, N., (2006). *Metodología para la investigación*, Ediciones Eunote, España.
- ✓ Vásquez, A.; Martínez, I., (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. España: Paidós.
- ✓ Vásquez, E., (2000). *El placer sexual masculino: Masculinidades y sexualidades en los relatos de vida de varones adultos jóvenes de clase media de Buenos Aires*, Tesis de Maestría, Buenos Aires.
- ✓ Venegas, M., (2010). La igualdad de género en la escuela, en Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, ASE, Vol. 3, No. 3, p.388-402, Universidad de Granada, Andalucía.
- ✓ Vilajosana, J., (2010). La construcción social de la realidad jurídica, Revista de ciencias sociales No. 4, Prismasocial.
- ✓ Vygotsky, L., (1979). *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona.
- ✓ Walloy, S., (1990). *Cultura*, en *Teorizando sobre el Patriarcado*, Basil, Blackie.
- ✓ Warner, M., (1985). *Monuments and maidens: the allegory of the female form*, New York: Atheneum.
- ✓ Watzlawick, P., (1987). Teoría de la comunicación humana, En Alonso, L., (1998). *La mirada cualitativa en sociología*, 1ra edición, Omagraf, S.L, Madrid, España.
- ✓ Weber, Ma., (1997), *Authority and Autonomy in Marriage*, en *Frauenfragen und Frauengedanken*, pp. 67-79.
- ✓ Weber, M., (1999). *Sociología de la religión*, versión electrónica consultada el 21 de abril de 2012, disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe>
- ✓ Weeks, J., (1985). *El malestar de la sexualidad, Significados, mitos y sexualidades modernas*, Hablan las mujeres, Madrid.
- ✓ Weeks, J., (1991). *Sexualidad*, Paidós: Género y Sociedad, México.
- ✓ Williams, R., (1994). *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós.
- ✓ Wittgenstein, L., (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*, 14ed. Madrid. Alianza Universidad [1a ed. 1929]
- ✓ \_\_\_\_\_ (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Ed. Crítica. Barcelona.



- ✓ Wundt, W., (1998). *Volkerpsychologie*, En Farr, R., 1986, *De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta*, capítulo 7.
- ✓ Zaccagnini, M., (2003). Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social, OEI-Revista Iberoamericana de Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ✓ Zaragoza, J., (2003). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

## CAPÍTULO X. ANEXO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO  
MORAZÁN

VS

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA



Objetivo: Conocer las representaciones sociales de género y línea de formación docente prioritaria en el profesorado de primer y segundo ciclo de Educación Básica de Francisco Morazán.

### PRESENTACIÓN.

El presente instrumento corresponde a una investigación doctoral que está realizando actualmente una de las profesoras (Paola Bulnes) de Ciencias Sociales de la UPNFM en el marco del convenio entre el Programa Erasmus Mundo lote 20b (UPNA) y la UPNFM. En este sentido, es interesante referirnos a las representaciones sociales que sobre género tiene el profesorado, pues en el país no existen estudios específicos sobre el tema o sobre cualquier tópico relacionado con las representaciones sociales del profesorado de primer y segundo ciclo de educación básica. Se trata de escudriñar el imaginario social de la muestra para ver de qué manera y en qué grado conocen y valoran el análisis de género, así como identificar los temas formativos prioritarios de género y -a partir de ellos- proponer una línea de formación. Este cuestionario es anónimo. Es decir, nadie podrá identificar sus respuestas, las cuales serán tratadas con la más absoluta confidencialidad y reserva. Su participación es voluntaria, si por alguna razón no desea participar puede comunicar su decisión en este momento.

**INSTRUCCIONES:** El cuestionario contiene una serie de preguntas y de afirmaciones con diversas categorías de respuesta. Le solicitamos que lea con atención cada una de ellas y proporcione una respuesta sincera y honesta. Recuerde que **NO** existen respuestas buenas ni malas.

### DATOS GENERALES

#### 1. EDAD (Marque con una X)

18 o menos años	_____ <b>1</b> _____	33 a 39 años	_____ <b>4</b> _____
19 a 25 años	_____ <b>2</b> _____	40 a 46 años	_____ <b>5</b> _____
26 a 32 años	_____ <b>3</b> _____	47 o más años	_____ <b>6</b> _____

2. SEXO: F \_\_\_\_\_ **1** \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_ **2** \_\_\_\_\_

3. ESPECIALIDAD: \_\_\_\_\_

#### 4. AÑOS DE SERVICIO DOCENTE:

0 – 5 Años	_____ <b>1</b> _____	6 – 11 Años	_____ <b>2</b> _____
12 – 17 Años	_____ <b>3</b> _____	18 – 23 Años	_____ <b>4</b> _____

5. CATEGORÍA: Tiempo completo \_\_\_\_\_ **1** \_\_\_\_\_ Medio Tiempo \_\_\_\_\_ **2** \_\_\_\_\_

#### 6. TIPO DE ESCUELA EN LA QUE LABORA:

Unidocente \_\_\_\_\_ **1** \_\_\_\_\_ Bidocente \_\_\_\_\_ **2** \_\_\_\_\_ Multigrado \_\_\_\_\_ **3** \_\_\_\_\_

## CONTENIDO

7. ¿Cuál ha sido su **principal fuente de información** sobre la temática de género?

Licenciatura	___ 1 ___	TV	___ 6 ___
Maestría	___ 2 ___	Periódicos, revistas	___ 7 ___
Radio	___ 3 ___	Capacitaciones	___ 8 ___
Folletos	___ 4 ___	Pláticas (amigos(as)/colegas)	___ 9 ___
Internet	___ 5 ___	Ninguna	___ 10 ___
Otros	(Especificar)		

8. Según su criterio, el género se refiere a:

- a) Sexo \_\_\_ 1 \_\_\_
- b) Características biológicas. \_\_\_ 2 \_\_\_
- c) Mujer \_\_\_ 3 \_\_\_
- d) Construcciones Sociales, culturales \_\_\_ 4 \_\_\_
- e) Hombre \_\_\_ 5 \_\_\_
- f) Ninguno \_\_\_ 6 \_\_\_

9. En el presente año, ¿ha recibido información sobre la temática de género?

Sí \_\_\_ 1 \_\_\_ No \_\_\_ 2 \_\_\_

10. Cada una de las siguientes afirmaciones se refiere a una creencia común sobre género para algunas personas. Su tarea consiste en marcar, si está Totalmente de Acuerdo (TA), Relativamente de Acuerdo (RA), Relativamente en Desacuerdo (RD) o Totalmente en Desacuerdo (TD).

		TA	RA	RD	TD
a)	La mayor responsabilidad económica del hogar, debe recaer en el hombre.	1	2	3	4
b)	La mayor responsabilidad económica del hogar, debe ser de las mujeres.	1	2	3	4
c)	Las mujeres son mejores para la crianza de los hijos(as), debido a su instinto maternal.	1	2	3	4
d)	Las mujeres se sienten realizadas cuando se convierten en mamá.	1	2	3	4
e)	Los varones que lloran públicamente son afeminados.	1	2	3	4
f)	Existen juguetes únicamente para niñas y otros únicamente para niños.	1	2	3	4
g)	Tanto la mujer como el hombre pueden realizar cualquier tipo de actividad laboral.	1	2	3	4
h)	La familia debe estar compuesta por el padre, la madre y los(as) hijos(as).	1	2	3	4
i)	El hombre es el complemento de la mujer.	1	2	3	4
j)	Las mujeres son más fieles en su relación de pareja.	1	2	3	4
k)	La mayor responsabilidad para evitar los embarazos, debe recaer en la mujer.	1	2	3	4
l)	Una mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos(as).	1	2	3	4
m)	El hombre debe ser el jefe del hogar.	1	2	3	4
n)	El trabajo doméstico debe tener un reconocimiento económico.	1	2	3	4
o)	Existen unos trabajos más apropiados para mujeres y otros más apropiados para hombres.	1	2	3	4
p)	Los hombres son mejores que las mujeres para desempeñar labores técnicas.	1	2	3	4

q)	El hombre tiene mayores necesidades sexuales que la mujer.	1	2	3	4
r)	Las mujeres son aptas para labores de relaciones públicas.	1	2	3	4
s)	Las mujeres no saben hacer uso del poder.	1	2	3	4
t)	Los hombres son mejores tomadores de decisiones.	1	2	3	4
u)	Los gays/lesbianas/transexuales son personas con cierto desorden mental.	1	2	3	4

11. Marque con una X según el adjetivo que –para usted- mejor describa a cada sexo.

	Hombre	Mujer
a) Dócil	1	2
b) Paciente	1	2
c) Político(a)	1	2
d) Trabajador(a)	1	2
e) Activo(a)	1	2
f) Inteligente	1	2
g) Dulce	1	2
h) Creativo(a)	1	2
i) Pasivo(a)	1	2
j) Proveedor(a) de los alimentos	1	2
k) Receptor(a) de los alimentos	1	2
l) Amable	1	2
m) Sociable	1	2
n) Fiel (parejas)	1	2
o) Hermoso(a)	1	2

12. Marque con una X si, no o indeciso según su opinión.

	AFIRMACIÓN	SI	INDECISO	NO	NO SE
12.1	Se está exagerando o dando demasiada importancia al tema del género.	1	2	3	4
12.2	En mis clases se analizan temas relacionados con el género.	1	2	3	4
12.3	En mis clases me gustaría realizar un análisis de género más profundo.	1	2	3	4

13. ¿Dónde cree usted que se debe recibir información sobre el tema de género?  
(Puede marcar más de una opción según nivel de importancia, 1, 2, 3)

- a) En la institución \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_  
b) En las asignaturas del curso escolar \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_  
c) En la casa \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_  
d) A través de los medios de comunicación \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_  
e) Otros \_\_\_\_\_

(Especificar)

14. ¿En qué asignaturas del curso escolar cree usted que es más pertinente hablar sobre género? (Puede marcar más de una opción).

- Comunicación \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ d) Ciencias naturales \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_  
Matemática \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ e) Educación física \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_  
Ciencias sociales \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ Todas \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_

15. Marque con una X según el juego que sea más adecuado para niños, niñas o ambos.

	NIÑOS	NIÑAS	AMBOS
a) Jugar con plastilina.	1	2	3
b) Armar rompecabezas, puentes, edificios.	1	2	3
c) Jugar con muñecas.	1	2	3
d) Jugar con carros, aviones, trenes.	1	2	3
e) Jugar a ser estilista, enfermeros(as), maestros(as).	1	2	3
f) Jugar a personajes como: el hombre-araña, superman, otros.	1	2	3
g) Jugar a cocinar.	1	2	3
h) Jugar fútbol	1	2	3
i) Jugar a ir de compras.	1	2	3
j) Jugar cartas.	1	2	3
k) Jugar a las escondidas.	1	2	3

16. ¿El profesorado de su ciclo escolar está preparado para trabajar el tema de género?

a) Si 1

b) No 2

16.1. (Sólo en caso de haber escogido el inciso b). ¿Por qué no están preparados(as)?  
(Señale 3 razones según nivel de importancia, 1, 2, 3)

a) Poco conocimiento 1

b) Falta de voluntad 2

c) Escasa bibliografía 3

d) Poco interés hacia el tema 4

e) No está contemplado como tema a estudiar en las asignaturas 5

f) Otros \_\_\_\_\_ (Especificar)

17. ¿Cuánta responsabilidad cree usted que tiene el ciclo escolar al que pertenece en el análisis de género?

a) Mucha 1

b) Poca 2

c) Nada 3

18. ¿Cree usted necesario trabajar el tema de género en su ciclo escolar?

a) Si 1 b) No 2

19. ¿Personalmente que dificultades encuentra usted para trabajar el tema de género en sus clases (Señale 3 razones según nivel de importancia, 1, 2, 3)

a) Falta de conocimiento 1

b) Desinterés en el tema 2

c) Escasa bibliografía 3

d) Resistencia del estudiantado 4

e) Resistencia del profesorado 5

f) Prevalecen tabús culturales 6

g) Indiferencia de la institución 7

20. ¿Tiene usted suficiente información para poder trabajar el tema de género en sus clases?

a) Si 1

b) No 2

21. La información que ha impartido en sus asignaturas sobre género es:

a) Mucha información 1

b) Suficiente información 2

- c) Poca información \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_  
 d) Nada de información \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

22. ¿Sabría usted cómo trabajar el tema de género en sus clases? a) Si 1 \_\_\_\_\_  
 b) No 2 \_\_\_\_\_

23. Tiene usted dificultades para tratar temas de sexualidad.  
 a) Si 1 \_\_\_\_\_ b) No 2 \_\_\_\_\_

24. ¿Está usted dispuesto(a) a trabajar la temática de género en sus clases?  
 a) Si 1 \_\_\_\_\_ b) No 2 \_\_\_\_\_

25. En la siguiente tabla se muestran algunas acciones que suele hacer el profesorado en determinadas situaciones del mundo escolar. Marque con una X según la percepción que usted tenga sobre la frecuencia en la que se manifiesta cada acción con los NIÑOS, NIÑAS O AMBOS.

	¿Con quién(es) cree usted que se manifiesta más cada acción?		
	NIÑOS	NIÑAS	AMBOS
a) Llamarle la atención	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
b) Ser más cariñoso/a o delicado/a	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
c) Estar más pendiente de su comportamiento.	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
d) Corregir constantemente en cuanto a disciplina	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
e) Corregir constantemente en cuanto a conocimiento	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
f) Separarlos (as) si tienen problemas con otro compañero(a)	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
g) Exigir que ordenen sus juguetes en el lugar adecuado.	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
h) Exigir que limpien/recojan/organicen el aula.	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
i) Exigir que boten la basura	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
j) Exigir que suban las sillas en sus respectivas mesas.	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>

26. ¿Cómo organiza –habitualmente- usted su aula?  
 En círculo 1 \_\_\_\_\_ En filas 5 \_\_\_\_\_  
 En semicírculo 2 \_\_\_\_\_ En pares 6 \_\_\_\_\_  
 En grupos 3 \_\_\_\_\_ (tiene un fin de grupo pero trabajan de forma independiente),  
 En equipos 4 \_\_\_\_\_ (grupos que se denomina equipo porque realizan actividades en conjunto, la actividad de cada miembro del equipo depende de la actividad de los demás miembros para obtener el objetivo asignado),  
 Otro: 7 \_\_\_\_\_  
 explique \_\_\_\_\_

27. ¿Coloca usted a los niños separados de las niñas?  
 Siempre 1 \_\_\_\_\_ A veces 2 \_\_\_\_\_ Nunca 3 \_\_\_\_\_

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**